

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 27  
Helsinki Studies in Education, number 27

**Susanna Hannus**

*Pienten askelten tanssi*

*Performatiivinen etnografia hierarkoiden rakentumisista ja  
purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoululla*



Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston auditoriossa 107, Atena-rakennus, Siltavuorenpenger 3 A, tiistaina 15. toukokuuta 2018 kello 12

Helsinki 2018

**Esitarkastajat**

Professori Eeva Anttila, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu  
Professori Marita Mäkinen, Tampereen yliopisto

**Kustos**

Professori Gunilla Holm, Helsingin yliopisto

**Ohjaaja**

Professori Hannu Simola, Helsingin yliopisto  
KT Jaana Poikolainen, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

**Vastaväittäjä**

Professori Päivi Naskali, Lapin yliopisto

**Kannen kuva**

Susanna Hannus

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki  
ISBN 978-951-51-4208-5 (nid.)  
ISBN 978-951-51-4209-2 (PDF)  
ISSN-numero 1798-8322

**Susanna Hannus**

**Dance of the small steps**

Performative ethnography on construction of hierarchies and possibilities to unravel hierarchies in two lower-secondary schools

---

**Abstract**

This research explores construction of hierarchies and possibilities to unravel hierarchies in two lower-secondary schools located in socio-economically diverse areas. This is a performative ethnographic research. Performative ethnography is focused on a chiasm of cultural policy, pedagogy and artistic practices. In the beginning of the research I focused on what kind of hierarchies are constructed in a connection to new mechanisms of governance such as school choice policy and emphasized classes, quality assurance and school evaluation, and reward salary systems. I was interested in what happens, when the new mechanisms of governance and schools' everyday life confronts. In the schools I was surprised by creativity and everyday possibilities the actors had. I was re-oriented to analyse as well what kind of possibilities there are in the schools to unravel hierarchies first, attached to visibility and visual arts, second, schools' emotional dynamics, third, pedagogical practices, and finally performative practices. Unravelling does not mean that a form of hierarchy would be completely unraveled. It can be a small action or a way processing it.

Performative ethnographic data consists of observational data (418 pages), 34 interviews consisting teachers' and head teachers' interviews and teachers' answers to a qualitative questionnaire. In addition, the data includes school magazines, paintings, photographs and drawings from the school spaces. In the research schools we produced this data during a school year length period in 2009 and 2010. During the observation period, I participated in teachers' meetings, evenings for parents, evaluation meetings and schools' artistic situations, when I was invited by some of the teachers. In addition, a third complementary school participated to this research for three months period. This data was a complementary data especially considering school choice and emphasized classes.

In one of the research schools emphasized classes seemed to become classes mainly of girls with background of majority population. Teacher reward system seemed to create feelings of inequality and hierarchy. Especially head teachers felt atmosphere of competition between schools. Anyhow, there were immediate ways to unravel hierarchical effects or at least adapt them in the schools while confronting the new policy. These practices were rooted with teachers' deep un-

derstanding of their everyday life, their creativity and reflexive playfulness. Hierarchies do not seem to be fixed on cement. While new hierarchies are constructed others are unraveled. Hierarchies are in the movement.

This research locates possibilities to unravel school hierarchies and hierarchies attached especially to students' socio-economic background and ethnicity as well. I formulate possibilities to unravel hierarchies. The possibilities actualized in the schools can be characterized through six forms of practices such as (1.) becoming conscious of new mechanisms of governance and hierarchies and challenging them; (2.) affecting directly to the decision making; (3.) creation of new resources especially for the people in lower positions in hierarchies; (4.) creating new possibility-fulfilled ways of action; (5.) new forms of recognition and ways of appreciation on the contrary to the prevailing ones; (6.) affecting to the mechanisms in the background of the hierarchies.

These possibilities are actualized in the schools through their emotional dynamics, ethically supportable visual and artistic practices, performative practices and pedagogically courageous practices. Performative practices that enable overcoming hierarchies such as mind over body, academical over practical, rational over emotional seemed to create situations where unravelling hierarchies connected with the socio-economic and ethnic background of the young people in the schools became possible as well. This kind of practices were for example dance situations, role play days, and music bridging different genres.

In this research I write about the dance of the small steps towards smaller hierarchies and less unequal life. Unraveling hierarchies can be an action that may look small. Even a small action can be meaningful for a better life. It can open up new possibilities and positive circles for the young people and the schools in the least favorable positions in the hierarchies.

---

*Keywords:* performative ethnography, hierarchy, unravelling hierarchy, social justice, socio-economical differences, dance

**Susanna Hannus**

### **Pienten askelten tanssi**

Performatiivinen etnografia hierarkioiden rakentumisista ja purkamisen mahdollisuuksista kahdella yläkoululla

---

#### **Tiivistelmä**

Väitöskirja tarkastelee hierarkioiden rakentumisia ja purkamisen mahdollisuuksia kahdella yläkoululla, jotka sijaitsevat sosioekonomisesti erilaisilla alueilla. Tutkimus on performatiivinen etnografinen tutkimus. Performatiivinen etnografia keskittyy yleensä kulttuurisen politiikan, pedagogiikan sekä taiteellisten käytäntöjen kohtaamiseen. Tutkimuksen alussa tutkin sitä, minkälaisia hierarkioita kouluissa rakentuu liittyen uusiin hallinnan mekanismeihin, kuten kouluvalintapolitiikkaan, koulujen painotuksiin, laadunvarmistukseen, koulujen arviointiin ja palkkiojärjestelmiin. Olin kiinnostunut siitä, mitä tapahtuu, kun uudet hallinnan mekanismit ja koulujen arki kohtaavat. Koulujen toimijat yllättivät minut luovuudellaan ja arjen mahdollisuuksilla. Aloin tutkia sitä, minkälaisia hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia kouluissa on. Kysyin, minkälaisia ensinnäkin visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen, toiseksi koulujen tunnedynamiikkaan, kolmanneksi pedagogisiin käytäntöihin ja neljänneksi performatiivisiin käytäntöihin liittyviä hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia kouluilla on.

Performatiivinen etnografinen aineisto koostuu havainnointiaineistosta (418 sivua), yhteensä 34:stä opettajien ja rehtorien haastattelusta sekä laadullisesta kyselystä molempien koulujen opettajille. Lisäksi aineistoon kuuluu visuaalinen aineisto, joka pitää sisällään koululehtiä, maalauksia sekä valokuvia ja piirroksia koulutiloista. Tuotimme kouluissa etnografisen aineiston noin vuoden mittaisen jakson aikana. Osallistuin etenkin opettajienkokouksiin, vanhempainiltoihin, arviointikokouksiin sekä niihin koulujen taiteellisiin tilaisuuksiin, joihin opettajat kutsuivat minut. Tutkimuksessa oli mukana myös kolmas täydentävä tutkimuskoulu, jossa vietin aikaa kolme kuukautta. Tämä aineisto täydensi etenkin kouluvalintaan ja painotuksiin liittyviä analyysyjä.

Painotetun opetuksen luokat näyttivät etenkin yhdessä tutkimuskoulussa muovautuvan valtaväestön ja tyttöenemmistön luokiksi. Opettajien palkkiojärjestelmä näytti synnyttävän hierarkkisuuden ja epäoikeidenmukaisuuden tunteita kouluyhteisöissä. Etenkin rehtorit kokivat koulujen olevan kilpailutilanteessa oppilaiden suhteen. Koulut ja opettajat eivät kuitenkaan jääneet täysin uusien hallinnan mekanismien jalkoihin. Kouluilla syntyi välittömiä tapoja purkaa tai ainakin muokata uusiin hallinnan mekanismeihin liittyviä hierarkkisia vaikutuksia. Nämä käytän-

nöt perustuivat opettajien jokapäiväistä kouluelämää koskevaan syvään ymmärrykseen, heidän luovuuteen sekä refleksiiviseen leikillisyyteen. Hierarkiat eivät näytä kivettyneiltä. Siinä, missä uusia hierarkioita rakentuu, niitä myös puretaan. Hierarkiat näyttävät olevan liikkeessä.

Tämä tutkimus paikantaa myös mahdollisuuksia purkaa kouluhierarkioita sekä hierarkioita liittyen etenkin oppilaiden sosio-ekonomiseen taustaan ja etnisyyteen. Tutkimuksessa hahmottelen hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia. Kouluissa esille tulleita mahdollisuuksia voidaan kuvata kuuden käytäntöalueen avulla. Ne ovat (1.) uusien hallinnan mekanismien ja hierarkioiden tiedostaminen ja haastaminen; (2.) vaikuttaminen suoraan kouluja koskevaan päätöksentekoon; (3.) uusien resurssien syntyminen hierarkioissa matalalle asemoiduille; (4.) uusien mahdollisuustäyteisempien toimintatapojen luominen entisten rajaavampien sijalle; (5.) uusien resurssihierarkioista poikkeavien arvostamisen ja tunnustamisen tapojen syntyminen; (6.) hierarkioiden taustalla oleviin mekanismeihin vaikuttaminen. Nämä mahdollisuudet aktualisoituivat kouluissa synergisen tunnedynamiikan, eettisesti kestävien visuaalisten ja kuvataiteellisten käytäntöjen, pedagogisen rohkeuden käytäntöjen sekä performatiivisten käytäntöjen myötä. Performatiiviset käytännöt, joissa ylittyy mieli/keho-, akateeminen/käytännöllinen- sekä rationaalinen/emotionaalinen- hierarkiat, kuten koulun tanssilanteet, roolileikkipäivät, eri genrejä silloittava musiikki, vaikuttivat mahdollistavan nuorten sosio-ekonomiseen taustaan ja etnisyyteen liittyvien hierarkioiden purkamista.

Väitöskirjassani kirjoitan pienten askelten tanssista kohti matalampia hierarkioita ja vähemmän eriarvoista elämää. Hierarkioiden purkamista voi olla pieneltäkin näyttävä teko. Pienikin teko voi avata uusia mahdollisuuksia ja positiivisia kehiiä hierarkioissa matalissa asemissa oleville nuorille tai kouluille.

---

*Avainsanat:* performatiivinen etnografia, hierarkiat, hierarkioiden purkaminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, sosioekonomiset erot, tanssi

## *Esipuhe ja kiitokset*

Helsingin kaupungin teatterilla kiinnitin kerran huomiota yhteen kiitospuheeseen. Pitkän uran tehneitä tanssijoita kiitettiin siitä erityisestä rohkeudesta, joilla he omistavat itsensä ja altistavat kehonsa kamppailuun paremman maailman puolesta. Väitöstutkimuksen teko on myös syventymistä, itsensä todella likoon laittamista, jonkin merkityksellisen vuoksi. Se on pitkä luova vaellus, tanssi, jolle tarvitsee omistautua. Tällä matkalla kohtaa ihmeellisen inspiraation hetkiä, mukaansa tempaavia oivalluksen päiviä, sokkeloita, mutkia, monia valintoja ja uusia ovia. Etnografisen väitöstutkimuksen tekeminen voi olla hieno oppimisprosessi, jossa on vapautta tutkia, tarkastella ja tuntea maailmaa uusin luovin tavoin. Siinä on myös paljon pähkäilyä ja eettistä vastuuta. Tätä vaellusta ei olisi mahdollista tehdä yksin. Haluan tässä kiittää kaikkia teitä tärkeitä ihmisiä, jotka olette osallistuneet tälle matkalle. Kaikkia teitä kanssatutkijoitani minulla ei ole mahdollista tässä kiittää yksityiskohtaisemmin tai edes mainita nimillä, mutta toivon, että kiitokseni sinulle kumminkin välittyy. Merkityksesi minulle ja tälle työlle säilyy!

Haluan kiittää tässä ensinnäkin suuresti vastaväittäjä Päivi Naskalia suostumisesta väitöskirjani vastaväittäjäksi lyhyellä varotusajalla. Haluan kiittää esitarkastajaani Eeva Anttilaa kyvystä nähdä työni eettinen sydän auttaen minua jaksamaan vielä viimeistellä tutkimus valmiiksi, julkaistavaksi. Anttilan syvälinen esitarkastuslausunto auttoi minua myös tarkentamaan tutkijan refleksiivisyyteen sekä koulujen performatiivisiin ja luoviin käytäntöihin liittyvää käsitteistöä. Toista esitarkastajaani Marita Mäkistä kiitän tutkimukseni teoreettiseen taustaan ja lopputuleman teoreettiseen keskusteluun liittyvän käsitteistön tarkentumisesta.

Suurin kiitokseni kuuluu ohjaajilleni Jaana Poikolaiselle ja Hannu Simolalle. Jaana innosti minua tutkimaan arvokasta ja arvoja kouluissa jo kandidatin tutkielman aikoina vuonna 2005. Kiitän Jaanaa rohkaisusta luomaan omaa tapaani tehdä tutkimusta eri tieteenalojen kohtauspinnoilla. Jaanan tutkimusmetodologinen ja analyysimenetelmällinen tarkkuus ovat myös suotuisasti myötävaikuttaneet tähän tutkimukseen. Jaana on myös aina tarjonnut mahdollisuuden keskustella elämästä ja on ollut kunnioittavasti ja pyyteettömästi tukenani.

Hannu kutsui minut mukaan koulutuspolitiikan ja sosiologian jatko-opintoseminaariin jo vuonna 2006 viimeistellessäni pro gradu -tutkielmani. Siitä alkoi tämän väitöskirjan taival. Kiitän Hannua innostavan, positiivisen ja kansainvälisen ilmapiirin luomisesta, joka on kannustanut toimimaan ja tutkimaan yli rajojen. Hannu on inspiroinut systemaattiseen ja syvälliseen teoreettiseen ja empiiriseen työskentelyyn. Hannu on kannustanut uskaltautumaan uuteen ja aitoon tutkimusprosessiin ja osannut sanoa tärkeillä hetkillä juuri ne sanat, joita olen tarvinnut.

Väitöskirjajataipaleeni alkoi osana Suomen Akatemian rahoittamaa Fabricating Quality in European Education -hanketta (FabQ), jonka johtajia Jenny Ozgaa, Hannu Simolaa ja Risto Rinnettä kiitän ensimmäisen vuoden 2008 rahoituksesta.



Kiitän Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitosta tohtorikoulutettavan paikasta sekä Helsingin yliopiston tiedesäätiötä nuoren tutkijan vuoden apurahasta, jotka mahdollistivat tutkimukseni fokuksen laajenemisen ja etnografiseen kenttätöskentelyyn keskittymisen. Tohtorikoulutettavana minulla oli mahdollisuus syventyä tähän monitieteelliseen tutkimukseen ja keskustella tutkimuksesta myös opiskelijoiden kanssa laadullisten tutkimusmenetelmien ohjaajana vuosina 2009-2013.

Työskentelin kasvatustieteiden laitoksella Koulutussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikössä (KUPOLI). Kiitän kaikkia KUPOLI:n vanhempia ja uudempia tutkijoita tutkimustani tarkentaneista tärkeistä kommenteista ja keskusteluista. Erityisesti kiitän Jaakko Kaukoa inspiroivista teoreettisista ja dynaamisista keskusteluista ja monenlaisesta avusta läpi vuosien. Mira Kalalahtea ja Janne Varjoa kiitän tukena olemisesta, liikkumatilan tarjoamisesta ja tekstieni kommentoimisesta. Eero Väätäiselle kiitokseni oivaltamaan saattavista luovista keskusteluista väitöskirjan ensimmäistä käsikirjoitusvedosta kirjoittaessani. Heidi Vartiaista kiitän ystävyystyöstä, tuesta ja tekstieni kommentoimisesta. Mari Simolaa kiitän tärkeistä keskusteluista liittyen yhteisöjen tunnedyneamiikkaan ja visuaalisuuteen. Hannele Pitkästä kiitän yhdessä kirjoittamisen ja tutkimisen ilosta, kodista väitöskirjan loppuaikoina ja pyyteettömästä välittämisestä.

Kasvatustieteiden tiedekunnasta kiitän myös kustostani Gunilla Holmia ystävällisyydestä ja hyvistä yhteistyömuistoista järjestäessämme yhdessä KYK-seminaaria vuonna 2008. Kiitän Leila Pehkosta ja Merja Ikosta, jotka jo kasvatustieteen opiskelujeni alkutaipaleella innostivat minua tutkimustyön tekemiseen. Kulttuurisen ja feministisen kasvatustutkimuksen ryhmän (KuFe) tutkijoita sekä erityisesti Elina Lahelmaa, Sirpa Lappalaista ja Tuuli Kurkea kiitän arvokkaista keskusteluista koskien etnografista tutkimusta ja kenttätöitä sekä sosiaalisia ja kulttuurisia eroja kouluissa. Kriitiina Brunilaa kiitän kiinnostavista hallinnan analytiikan käsitteistöä koskevista keskusteluista jo Teollisuuskadun ajoilta. Kaisu Mälkiä ja Katariina Holmaa kiitän kasvatusteoreettisen ja -käsitteellisen tutkimuksen keskusteluista ja yhdessä kirjoittamisesta. Salla Keski-Saarta kiitän ohjauksesta ja avusta kaikissa järjestelyissä ennen väitöskirjan painoon saattamista. Kirjan taitokuntoon saattamisessa kiitän avusta Marko Hölttää ja Mikael Kivelää.

Kiitän myös Suomen Akatemian rahoittamaa Parents and School Choice -hanketta (PASC) ja hankkeen johtajia Hannu Simolaa and Risto Rinnettä sekä muita tutkijoita mahdollisuudesta osallistua tutkimusseminaareihin Suomessa ja Chilessä hankkeen ulkopuolisena tohtorikoulutettavana. Kiitän etenkin edellä mainitsemieni tutkijoiden lisäksi Piia Seppästä, Sonja Kosusta ja Sari Silmäri-Saloa kiinnostavista keskusteluista koskien perheiden kouluvalintoja, hierarkioiden rakentumista ja purkamisen mahdollisuuksia Suomessa ja Chilessä.

Mucho gracias Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) en Pontificia Universidad Católica de Chile y especialmente Alejandro Carrasco para organizar mi visita de investigación en Santiago de Chile en 2011.

Vierailin Carrascon kanssa sekä itsenäisesti chileläisissä kouluissa ja valokuvasin koulutiloja ja nuoria. Nämä kouluvierailut, keskustelut chileläisten tutkijoiden, nuorten ja opettajien kanssa sekä ottamieni valokuvien analyysi vahvistivat positiivisen tunnedyneamiikan, visuaalisuuden sekä performatiivisuuden merkitystä hierarkioiden purkamisessa. Gracias a ti todos en las escuelas de Santiago por nuestro diálogos y por tu creatividad! Kiitän Emil Aaltosen säätiötä sekä Kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen valtakunnallista tutkijakoulua (KASVA) matka- ja työskentelyapurahoista, jotka mahdollistivat työskentelyn Chilessä.

Kiitän Brooklyn Collegen School of Education and Art -laitosta mahdollisuudesta työskennellä vierailevana tohtorikoulutettavana vuonna 2012. I thank Beth Ferholt and the Department of Education and Art for all my heart for offering me the inspiring working environment and interesting seminars. Beth, my deepest gratefulness for you for your unconditional support, interesting talks about performativity, visual arts and emotional dynamics in education!

Kiitokseni kuuluu myös Jill Koamalle ja Educational Leadership and Policy -tutkimusryhmälle The State University of New Yorkissa Buffalossa. My gratefulness I address to you Jill organizing me the working space and meetings focusing on education policy with your insightful research group. I thank you Ana Luisa for fascinating conversations, organizing me a home in Buffalo as well taking me to rest to the beautiful Niagara Falls. Amy, I thank you for inspiring talks on Bourdieu's conceptions on power and inspiring me to explore creativity in new ways in ethnography!

Kiitän myös Anna Pauliina Rainiota arvokkaista kontakteista ennen Brooklynin lähtöä ja hienoista keskusteluista toimijuuteen, etnografiaan, leikkiin ja draamaan liittyen. Anu Kantolaa kiitän inspiroivista keskusteluista ja teksteistä koskien valtaa ja tunteiden voimaa valtasuhteiden muutoksessa.

Haluan kiittää Bourdieu-lukupiirimme upeita naisia Päivi Bergiä, Satu Liimakkaa ja Hanna Guttormia. Päiviä kiitän hierarkioiden tutkimisesta kouluissa, arvokkaista kommentteista käsikirjoitukseeni ennen esitarkastusta sekä ystävyydestä ja tuesta. Satua kiitän arvokkaista keskusteluista koskien transformaation, inhimillisen muutoksen mahdollisuuksia. Hannaa kiitän rohkeudesta tutkia uudella luovalla tavalla taiteen, tieteen ja luonnon kohtaamispinnolla, tämän matkan jakamisesta ja pyyteettömästä ystävyydestä.

Elämä tuo tullessaan yllättäviä asioita ja väitöskirja jäi sivuun hetkeksi. Työskentelin syksyllä 2017 Meksikossa Moreloksen ja Pueblan osavaltioiden alueilla maanjäristyksen vaurioittamissa kylissä lasten kanssa maalatén. Kiitän teitä kaikkia, ihanat, valostanne ja rohkeudestanne luonnonkatastrofin keskellä! Inspiroitte minua vielä jaksamaan, uskomaan ja näkemään uusin silmin. Gracias con todo mi corazón de tiempo tu compartiste conmigo, como tu expresaste tus emociones cuando pintemos, tu confianza después de terremoto. Gracias por tu luz y esperanza! Siempre tengo tu en mi corazón.

Kiitos Isälle, Rajalle ja Sonjalle sekä Äidille, Juhalle, Tiialle, Olivialle, Maaritille, Mikolle ja Hannelelle, Marjukalle ja Temelle tuesta, minuun uskomisesta ja rakkaudesta. Kiitän isääni Joukoa elämän rohkeudessa tukemisesta, inspiroimisesta ja opettamisesta valokuvaamaan, uskosta inhimilliseen ja yhteisölliseen muutokseen sekä kaikesta avusta, tuesta, luottamuksesta ja rakkaudesta näinä vuosina. Äitiäni Riittaa kiitän herkkyyteni näkemisestä lahjana ja voimana, aina rakkauden toivomisesta elämäni sekä siitä, kuinka olet toiminut esimerkkinä tutkijasta, naisesta, joka voi olla monen lapsen äiti, ja luoda kodista paikan käsityölle ja taiteelle. Annikalle, Iisalle ja Iirille kiitoksia ilosta, rakkaudesta ja avusta työn viimeistelyssä.

Olen siunattu suurella joukolla ystäviä, jotka ovat tukeneet tätä matkaa. Rakkaat kiitokseni Tuulialle ja Antille, Helille ja Tommille, Hannelelle ja Juhalle, Jenni-Elinalle ja Juhanalle, Saijalle, Maaritille, Millalle, Kirsille ja Helille, Virvalle, Ollille, Lassille, Karoliinalle, Katrille, Marialle, Miina-Marialle, Wilhelmii-nalle, Iirikselle, Mirvalle, Leelalle, Annalle, Miialle, Annille ja Tompalle sekä monille muille tuestanne, elämän taiaista ja arvokkaasta ystävyystänne tämän prosessin aikana! Kiitos Heikinlaakson yhteisö! Sunny, Meli, Bini, Sandra, Daniel and Monica I thank you, te doy gracias, for your support and your special friendship! I thank you Sabina for planning the cover photo with me and your unconditional love.

Kiitos koko sydämeistäni lapsille, jotka toitte erityistä valoa tämän viimeisen vuoden aikana. Lluvialle, Chystalille, Estrellalle, Maritzalle, Robinille, Mathiusille, Omaralle, Iisalle, Lumille, Iirikselle, Ronjalle, Auroralle, Aarnille, Maijalle, Benkulle, Lailalle, Olaville ja Astridille kuuluu kiitos siitä valosta ja ilosta, jota sain kokea kanssanne kohdaten, leikkien, maalatun ja arkea jakaen.

Kiitos tanssi, meditaatio, parantava vesi ja luonto!

Emmanuelille kiitos rakkaudestasi. Emmanuel, gracias para llevar mi a montaña con los colibrís. Te doy gracias para ver de importancia de mi investigación de nuevo, por tu paciencia para buscar y encontrar formas a comunicar y entender, transcender barreras de lengua y cultura. Emmanuel, te doy gracias por tu amor y tu fe.

Aarnikolle, Kaarnalle ja Kuusistolle, tutkimuskouluilleni, kaikille nuorille, opettajille ja rehtoreille kuuluu suurin kiitokseni luottamuksesta sekä ystävällisistä kutsuistanne jakamaan teille merkityksellistä ja arvokasta!

Helsingissä 22.4.2018

Susanna Hannus



# Sisältö

|   |     |
|---|-----|
| 1 JOHDANTO .....  | 17  |
| 2 HIERARKIOIDEN RAKENTUMISESTA, UUSIINTUMISESTA JA<br>PURKAMISEN MAHDOLLISUUKSISTA..... | 19  |
| 2.1 Alueisiin kietoutuneet hierarkiat ja suoritusten kulttuuri.....                     | 22  |
| 2.2 Koulujen suosituimmushierarkiat.....  | 25  |
| 2.3 Hierarkkiset koulumielikuvat ja maineet .....                                       | 27  |
| 2.4 Tutkimuksen tarkoitus .....   | 30  |
| 2.5 Tutkimustekstin luonteesta .....  | 49  |
| 3 PERFORMATIIVINEN ETNOGRAFIA.....  | 53  |
| 3.1 Etnografinen kulttuurintutkimus ja opettajien performatiivisuus.....                | 55  |
| 3.2 Tutkimuskoulujen paikantaminen .....  | 58  |
| 3.3 Opettajien performatiivisuuden havainnointi.....                                    | 60  |
| 3.4 Dialogiin saattava laadullinen kysely ja etnografiset haastattelut .....            | 64  |
| 3.5 Aineiston visuaalisuus .....  | 70  |
| 3.6 Refleksiivisyys ja tutkijan muuttuva positio .....                                  | 74  |
| 3.7 Valtavaikutusten ja transformaatiokäytäntöjen analyysi .....                        | 79  |
| 3.8 Aarnikon lehti- ja valokuva-aineiston analyysi.....                                 | 93  |
| 4 KOULUJEN UUSI VISUAALINEN JÄRJESTYS JA PURKAMISEN TAIDE ...                           | 97  |
| 4.1 Urbanilegendat, mielikuvat ja koulujen maineet .....                                | 98  |
| 4.2 Laatuarvioiden tuotetut koulupotretit .....   | 104 |
| 4.3 Koululuokat ja jakautuneet oppilasryhmät?.....                                      | 107 |
| 4.4 Koulutuksen järjestäjän dynaaminen palautesysteemi.....                             | 110 |
| 4.5 Oppiaineita silloittavat koulutilat .....   | 111 |
| 4.6 Hierarkioita purkava katse ja kuva .....  | 114 |
| 4.7 Kuvataide kulttuuristen ja sosiaalisten hierarkioiden purkamisessa.....             | 118 |
| 4.8 Meidän koulun kuva .....  | 123 |
| 4.9 Yhteenveto .....  | 125 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5 TUNNEDYNAMIIKKA KOULUISSA.....</b>  | <b>132</b> |
| 5.1 Palkkiojärjestelmä ja epäoikeudenmukaisuus.....                                      | 132        |
| 5.2 Tunne hierarkkisesta kilpailutilanteesta vai perusoikeus vapauteen?.....             | 135        |
| 5.3 Tunne motivoituneista oppilaista?.....   | 138        |
| 5.4 Tunne autonomian ja yhteisöllisyyden tasapainosta.....                               | 140        |
| 5.5 Budjetti ja liikkumavara .....   | 142        |
| 5.6 Opettajien refleksiivinen huumori.....   | 144        |
| 5.7 Leikki, keveys ja yhteisöllinen ilo.....   | 149        |
| 5.8 Yhteisöllinen karisma – Hierarkioiden purkamisen synergia .....                      | 151        |
| 5.9 Hyvän kierre ja koulun muuttunut asema .....   | 159        |
| 5.10 Yhteenveto .....  | 161        |
| <b>6 PEDAGOGINEN ROHKEUS JA YHTEISÖ .....</b>  | <b>166</b> |
| 6.1 Puhe hyvistä ja huonoista oppilaista ja kouluista.....                               | 166        |
| 6.2 Pelkojen ylittäminen ja elämänrohkeus .....  | 168        |
| 6.3 Ei suoritusten vaan itsen ja nuorten arvostaminen .....                              | 170        |
| 6.4 Matalien odotusten purkaminen ja positiiviset tulevaisuudet .....                    | 173        |
| 6.5 Kokonaisvaltaista oppimista .....  | 179        |
| 6.6 Argumentoiva opetus.....   | 182        |
| 6.7 Rohkeuden sanastoa .....   | 185        |
| 6.8 Koulujen välistä yhteistyötä.....  | 187        |
| 6.9 Yhteenveto .....   | 188        |
| <b>7 ESITYKSELLISISTÄ HIERARKIOISTA PURKAMISEN<br/>PERFORMANSSEIHIN JA TANSSIIN.....</b> | <b>195</b> |
| 7.1 Vanhemmille esittäytymisen dramaturgiat .....  | 196        |
| 7.2 Auditointi koulusuosion katsastuksena ja käänteentekijänä .....                      | 200        |
| 7.3 Palkintohierarkioiden asettaminen näyttämölle .....                                  | 210        |
| 7.4 Käsityö, muotinäytös ja roolien jakaminen.....                                       | 212        |
| 7.5 Musiikki makujen silloittamisessa .....  | 214        |
| 7.6 Opettajien luovuudesta .....   | 216        |
| 7.7 Esitystaide ja luonto .....  | 218        |
| 7.8 Roolileikki ja kaupunkitilan avautuminen .....                                       | 219        |

|  |     |
|--|-----|
| 7.9 Tanssiva yhteisö ja liikkumatila .....                           | 223 |
| 7.10 Yhteenveto .....  | 229 |
| 8 JOHTOPÄÄTÖKSET .....   | 237 |
| 8.1 Koulun sisäisistä hierarkioista purkamisen mahdollisuuksiin..... | 238 |
| 8.2 Hierarkioita rakentavat mekanismit ja lupa olla kokonaisena..... | 248 |
| 8.3 Hierarkioiden purkamisen synergia ja laajeneva spiraali.....     | 253 |
| 8.4 Pienet askeleet.....   | 258 |
| 8.5 Tutkimuksen relevanssi ja pätevyys .....                         | 259 |
| 8.6 Jatkotutkimuksesta .....   | 267 |
| Epilogi .....  | 271 |
| Lähteet .....  | 275 |
| LIITTEET .....   | 305 |





# 1 Johdanto

Tutkimukseni lähtökohta oli tarkastella, mitä tapahtuu, kun uudet koulumarkkinoihin liittyvät hallinnan mekanismit ja sosioekonomisesti erilaisilla asuinalueilla olevien koulujen arki kohtaavat. Tutkimus on performatiivinen kouluetnografia kahdella yläkoululla Etelä-Suomen alueella. Kenttäjaksoni kesti yhden lukuvuoden kummassakin koulussa. Havainnoin koulujen opettajienkokouksia, arviointikokouksia, vanhempainiltoja, koulujen juhlia ja tilanteita käytävillä. Toteutimme opettajien ja rehtorien kanssa dialogisia haastatteluja. Haastattelin yhteensä 31 opettajaa ja kolme rehtoria. Haastatteluja pohjusti kaikille opettajille lähettämäni laadullinen kysely. Tutkimusaineisto pitää sisällään myös visuaalista aineistoa valokuvista ja tilallisista piirustuksista koululehtiin.

Aloitin etnografisen kenttätöni keväällä 2009 tutkimuskoulussa, jota kutsun Aarnikoksi. Aarnikko sijaitsee matalamman sosioekonomisen rakenteen alueella. Toisessa tutkimuskoulussa vierailin ensimmäistä kertaa syksyllä 2009. Kutsun koulua Kaarnaksi. Kaarna sijaitsee korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueella. Kenttäjakson alussa huomioni oli siinä, mitä todella tapahtuu, kun uudet hallinnan mekanismit ja koulujen moninainen arki kohtaavat. Uusilla hallinnan mekanismeilla tarkoitan kouluvalintapolitiikkaa ja koulujen painotuksia, koulujen arviointia ja laadunvarmistusjärjestelmiä sekä uudenlaisia koulujen ja opettajien palkkiojärjestelmiä. Olin perehtynyt kansainvälisiin tutkimuksiin, joissa kirjoitettiin kouluhierarkioiden kumuloitumisesta, alueellisesta eriytymistä sekä keski- ja yläluokkien aseman vahvistumisesta. Näytti siltä, että kouluvalinnan ja koulujen erikoispainotusten myötä korkeimmin koulutetut ja varakkaimmat perheet keskittyivät korkeimpien sosioekonomisen rakenteen asuinalueiden kouluille. Myös kouluarviointit näyttivät kansainvälisen kirjallisuuden mukaan kärjistävän koulujen suosituimmuushierarkioita. Kouluihin mennessäni olin kiinnostunut siitä, kasvattavatko uudet hallinnan mekanismit koulujen välisiä ja sisäisiä hierarkioita. Koin tärkeäksi myös analysoida sitä, miten olemassa olevia ja uusia hierarkioita haastetaan ja puretaan. Ensisijainen huomioni oli kuitenkin aikaisemman tutkimuksen pohjalta ehkä enemmän siinä, minkälaisia uusia hierarkioita rakentuu.

Koulutodellisuus yllätti minut kuitenkin täysin. Jo toisessa Aarnikossa havainnoimassani opettajienkokouksessa opettajat yllättivät minut refleksiivisellä, tiedostavalla luovuudellaan. Kokouksessa käsiteltiin koulutuksen järjestäjän laadunarviointijärjestelmää, jonka perusteella koulun oli tarkoitus arvioida toimintaansa ja lopulta toisen koulun henkilökunnan arvioida Aarnikon suoriutumista. Aarnikon opettajat suhtautuivat järjestelmään rakentavan luovasti. Vaikutti siltä, että he pystyivät muokkaamaan järjestelmää niin, että se sopi heidän koulunsa arkeen ja tuki nuorten itsetunnon ja oppimahdollisuuksien kasvun edellytyksiin liittyvää

työtä. Aarnikon opettajat kertoivat minulle kuvataiteesta, tanssitilanteista, roolileikkitalanteista ja liikunnanopetuksesta, joiden myötä nuorten itsetunto ja elämänrohkeus vahvistuu, ja heille syntyy uusia mahdollisuuksia. Kaarnassa opettajat kutsuivat minut kuvataidenäyttelyyn ja konsertteihin. He kutsuivat minut katsomaan kuvataidetöitään ja teatteriaan. Näiden tilanteiden, haastatteluiden yllättävien kulkujen ja opettajien kutsujen kautta hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien spektri lähti avautumaan minulle. Koulujen arjen ja toimijoiden luovuus tempaisi mukaansa. Koulujen arjen liikkumatila avautui minulle.

Näin hierarkioiden purkamisen mahdollisuudet saivat tutkimuksessa alkutilanetta huomattavasti merkittävemmän sijan. Hierarkioiden purkamisella tarkoitan ensisijaisesti jonkinlaista asian eteen tehtävää pientä liikettä. Teatteri- ja draamatyöskentelyssä purkaminen voi tarkoittaa esimerkiksi ryhmässä tehdyn harjoituksen läpikäymistä suullisesti. Psykoterapiakontekstissa purkaminen voi tarkoittaa tietyn henkilöä rajoittavan asian käsittelyä ja uudenlaisen toimintavan harjoittelua. Olen halunnut käyttää purkamisen käsitettä suunnatakseni analyttisiä linsejäni pieniin asioihin ja askeliin, joita kouluissa mahdollistuu koulutuksellisen tasa-arvon ja hierarkiattomamman arjen luomiseksi. Purkamisella en siis tarkoita sitä, että kaikki yhteiskunnalliset järjestykset olisivat huonoja tai että ne tulisi kokonaan alas ajaa. En myöskään tarkoita puhuessani hierarkioiden purkamisesta, että oppilaiden taustaan liittyvä sosioekonominen hierarkia tai eriarvoisuus pystyttäisiin poistamaan kouluissa täysin. Purkamisen käsitteellä tarkoitan kouluissa mahdollistuvaa liikettä, ehkä pieniltäkin näyttäviä tekoja kohti vähemmän hierarkkisia ja eriarvoisia käytäntöjä ja elämää. Uusien mahdollisuuksien syntymistä parempaan elämään kaikille ja etenkin hierarkioissa matalammissa asemissa oleville nuorille ja yhteisöille.

Tutkimuksen uudelleen orientointi koulun arjen kulttuurisissa käytännöissä sai minut sitoutumaan performatiivisen etnografian metodologiaan. Performatiivinen etnografia tarkoittaa sitä, että suuntasin huomioni koulujen esityksellisiin tilanteisiin. Havainnoin opettajienkokouksia, vanhempainiltoja ja juhlia esityksellisinä tilanteina. Näissä esityksellisissä tilanteissa puhujat esittelevät koulua koskevia asioita ja itseään samalla mahdollisesti uusintaen, haastaen tai purkaen hierarkioita. Olin kiinnostunut kouluyhteisöjen luovista tilanteista, kuten kuvataiteeseen, roolileikkiin, lavaesityksiin, tanssiin ja musiikkiin liittyvistä tilanteista. Tutkin opettajuutta kulttuurisena performatiivisena toimintana, rohkeana toimintatapana, jossa opettajalla on mahdollisuus valita, miten opettaa ja minkälaisia lähtökohtia haluaa edistää. Performatiivisen etnografian piirissä onkin kirjoitettu performatiivisen tutkimuksen paikantamisesta konteksteihin, joissa pedagoginen, taiteellinen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden mahdollisuuksien edistämiseen liittyvä kulttuurinen toiminta limittyvät. Performatiivinen etnografinen tekstini pyrkii kunnioittamaan arjen moninaisia käytäntöjä ja jokapäiväisen elämän vivahteikkaita mahdollisuuksia. Pienten askelten tanssi alkakoon!

## *2 Hierarkoiden rakentumisesta, uusiintumisesta ja purkamisen mahdollisuuksista*

Jo 1600-luvulla Amos Comenius esitti ajatuksen kaikille yhteisestä koulusta. Hän kirjoitti, että koulutusjärjestelmän ja koulutusohjelmien tulisi huomioida tasa-arvoisesti sukupuoleen katsomatta eri lähtökohdista ja eri alueilta tulevat ihmiset. Opetusopin tuli antaa ohjeet sellaiselle menettelytavalle, että opettajan työ supistuisi vähempään, nuoret oppisivat enemmän ja työn ilo lisääntyisi kouluissa. (Comenius 1638/1928, 37–38.) Filosofiasa ja yhteiskuntateoriassa tasa-arvo on ollut läpi aikojen dialogien ja väittelyiden kiintopiste (Loukola 2003). Tasa-arvo käsitteenä on koskenut ihmisten yhtäläistä kohtelua lain edessä, poliittista ja materiaalista tasa-arvoa sekä ihmisten mahdollisuuksien tasa-arvoa hyvään elämään (ks. esim. Loukola 2003; Herrera 2007). Suomessa koulutus ja 1970-luvulta lähtien rakennettu yhtenäiskoulujärjestelmä on nähty tärkeinä väylinä ihmisten tasa-arvoiseen huomioimiseen ja yhteisen hyvän elämän mahdollisuuksien rakentamiseen.

Monet tutkijat ovat havainneet viimeisten vuosien aikana muutoksen koulutuksen tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta koskevassa koulupuheessa (esim. Ahonen 2003; Neave 1988, 20; Kalalahti & Varjo 2012; Henry et al. 2001, 67; Rätty et al. 1997, 435; Smyth & Dow 1998, 298; Varjo 2007). Suomessa koulutuksellisen tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden yhtenä kulmakivenä on nähty yhteiskoulujärjestelmä ja tasokurssien poistaminen vuonna 1985 (esim. Ahonen 2003; Seppänen 2006; Seppänen et al. 2012a; Varjo 2007). Tasokurssien poistamista edeltävässä koulutuksellista tasa-arvoa koskevassa puheessa painottui maantieteellisten, sosiaalisten ja ekonomisten esteiden poistaminen jokaisen lapsen koulunkäynnin tieltä, jotta kaikkien lasten olisi mahdollista saavuttaa täydet kykynsä ja potentiaalinsa. Koulutusjärjestelmässä kehiteltiin myös erilaisia tukitoimenpiteitä ja resursointejä, jotta kaikilla lapsilla ja nuorilla oli taustaansa katsomatta mahdollisuus edistää taitojensa ja voimavarojen kehittymistä hyvään elämään. (esim. Kalalahti & Varjo 2012; Koski et al. 2000.) Viime vuosina koulutuksellista tasa-arvoa koskevan puheen painopiste on siirtynyt perheiden oikeuksiin ja valinnanvapauteen (esim. Ahonen 2003; Henry et al. 2001, 67; Järvinen & Jahnukainen 2008; Neave 1988, 20; Kalalahti & Varjo 2012; Rätty et al. 1997, 435; Smyth & Dow 1998, 298).

Koulutuksellista tasa-arvoa koskevan koulupuheen muuttumisen (esim. Ahonen 2003; Neave 1988, 20; Kalalahti & Varjo 2012; Henry et al. 2001, 67; Rätty et al. 1997, 435; Smyth & Dow 1998, 298; Varjo 2007) lisäksi tutkijat ovat argumentoineet, että on tapahtunut siirtymä hyvinvointiyhteiskunnista ja -valtioista kilpailukyky-yhteiskuntiin (esim. Dale 1999, 4; Heiskala 2006; Kantola 2006).

1990-luvun lama Suomessa kiihdytti tarvetta tiukempaan budjettikontrolliin ja tehokkuuden hallintaan (esim. Kantola 2002, 266, 325–326; Varjo 2007; Simola et al. 2001; 2002).<sup>1</sup>

Kansainvälisen koulutuspolitiikan kentällä on alettu puhua koulumarkkinoista ja näennäiskoulumarkkinoista (esim. Ball 2001; 2003; 2006; Koyama 2010; 2011b; Ozga et al. 2011; Seppänen 2006; Seppänen et al. 2012a; Simola et al. 2001; Varjo 2007; Whitty 1998).<sup>2</sup> Koulutuksen markkinoita voidaan lainsäädännöllisesti edistää muuttamalla koulutusjärjestelmää enemmän tarjonta- ja vaatimusperustaiseksi sekä antamalla oppilaille mahdollisuus etsiä haluamaansa kouluun. Suomessa tähän koulumarkkinoiden esittelemiseen liittyy myös koulupiiriasetuksen purkaminen. Vuoden 1999 perusopetuslaissa vahvistettiin mahdollisuus hakea muuhun kuin alueen lähikouluun. Koulupiirilainsäädännön purkauksessa oppilaiden ja perheiden oli mahdollista valita joku muu kuin lähikoulu esimerkiksi koulun painotuksen tai kielitarjonnan perusteella. Kansainvälisessä katsannossa koulutuksen markkinoihin liittyy koulutuksellisen tarjonnan laajentaminen esimerkiksi vapauttamalla kriteerejä perustaa uusia julkisia tai yksityisiä kouluja, jotka syntyvät uusien filosofioiden tai erityispainotusten ympärille. Myös koulujen budjetti on tehty riippuvaiseksi koulujen oppilasmääristä. Näin institutionaalisen sääntelyn ja koulujen painotus- ja profiilitarjonnan kautta synnytetään kilpailun kaltainen tilanne. Oppilaiden saanti vaikuttaa suoraan koulujen taloudellisiin resursseihin. (Esim. Ahonen 2003; Koski & Nummenmaa 2001; Junkkari 2004; Seppänen 2006; Varjo 2007, 21.)

Suomen kontekstissa koulumarkkinoiden käsitettä on pidetty liioittelevana, sillä lähes kaikki peruskoulut ovat julkisia ja julkisesti rahoitettuja. Myös kvasimarkkinoiden eli näennäismarkkinoiden käsitteen soveltuvuudesta on keskusteltu Suomen kontekstissa. Seppänen (2006, 23–28) jäsentää koulumarkkinoiden käsitettä tutkimuksessaan seuraavasti. Koulumarkkinoilla hän tarkoittaa ideologista mallia, jossa koulutus on järjestetty markkinaperiaatteiden eli kysynnän ja tarjonnan lakien mukaisesti. Koulutuksen kvasimarkkinoilla eli näennäismarkkinoilla hän tarkoittaa hallinnollista mallia, jossa markkinoiden ideaa on sovellettu koulutuksen kentällä ja yksityiset koulut ovat kilpailijoita julkisten koulujen

---

<sup>1</sup> 1990-luvun lamaa seurasivat massiiviset, jopa 20 % julkisen sektorin budjettileikkaukset ja kireämpi budjettikontrolli, joita siis perusteltiin lamalla (Rinne et al. 2002a, 654). Vuosien 1990–1994 välillä peruskoulutuksen rahoitusta leikattiin 15 % (OPH 1998 Simolan et al. mukaan. 2001, 67; Rinne et al. 2002a, 654). Tämän seurauksena luokkakoot kasvoivat ja erityisopetuksen määrää vähennettiin (Simola et al. 2001, 67).

<sup>2</sup> Termit, kuten hyödykkeellistäminen (commodification), yksityistäminen (*privatization*), markkinoistaminen (*marketization*) ja koulutuksen jälki-markkinat (*post-marketization of education*) ovat ylikansallisen koulutuspolitiikan analyyseissä esiintyviä käsitteitä ja määritelmiä (esim. Whitty 2010; Varjo 2007; Koyama 2010; Seppänen 2006) koulutuksen kentän nykytilasta. Kilpailu ja kilpailukykyisyys ovat arvostettuja markkinaperustaisessa hallinnassa. Ne muokkaavat myös koulutuksen moraalisia ja arvolähtökohtia (Ball 2001, 30). Kilpailu tai kilpailukykyisyys koulutuksen ja koulujen hallinnassa eivät sinänsä ole täysin uusia ilmiöitä, niistä on puhuttu jo vuosikymmenet (Varjo 2007).

kanssa. Paikalliset koulumarkkinat puolestaan viittaavat tietyssä kunnassa vallitseviin koulutuksen järjestämisen ja mahdollisen kilpailun toteutumisen tilaan. Seppänen on käyttänyt koulumarkkinoiden käsitettä Suomen kontekstissa ilmiön tutkimiseen, vaikkakin toteaa, että koulumarkkinat eivät toteudu Suomessa siinä muodossa kuin esimerkiksi Englannissa tai Yhdysvalloissa. Vastaavasti käytän tässä tutkimuksessa koulumarkkinoiden käsitettä, kun katson tarvitsevani sitä ilmaisemaan kouluvalintatilanteen ja koulujen painotusten myötä syntynyttä tilaa, jota tutkin ilmiönä.

Sosiologisen, koulutussosiologisen ja aluemaantieteellisen tutkimuksen piirissä on analysoitu koulumarkkinoiden ja perheiden kouluvalintamahdollisuuksien laajenemisen sivuvaikutuksia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon kannalta. Tutkijat ovat havainneet koulujen välillä rakentuvan uusia oppimistuloksiin, suosituimmuuteen, mielikuviin ja maineisiin perustuvia kouluhierarkioita (esim. Bernelius 2007; 2012; 2013; Kosunen 2012; 2016; Seppänen 2006).

Oppimistuloksiin perustuva hierarkia tarkoittaa sitä, että koulujen oppilaiden taustaan liittyvät sosioekonomiset jaot ovat yhteydessä koulujen oppimistulosten eriytymiseen (esim. Bernelius 2013). Myös koulujen laadunarvioinneilla ja suoritusedikaattoreilla näyttää olevan useissa maissa hierarkkisia vaikutuksia (esim. Ball 1997; Perryman 2006; Elacqua 2006; Contreras, Bustos & Sepúlveda 2007; Koyama 2010; Lipman 2002; van Zanten 2009; Hannus & Simola 2010). Tämä tarkoittaa sitä, että näiden arviointien myötä koulujen tuloksia esitetään listavassa eli hierarkkisessa muodossa. Tällöin toiset koulut näyttäytyvät tuloksiltaan huonommin ja toiset taas paremmin suoriutuvina. Kutsun tällaisia hierarkioita koulusuoritushierarkioiksi.

Perheiden kouluvalinnan ja koulujen oppilasvalintamahdollisuuksien myötä uudenlaisia koulujen suosituimmuushierarkioita näyttää muodoutuvan. Toiset koulut näyttävät olevan selkeästi toisia kouluja vetovoimaisempia ja suositumpia. (Esim. Buendía et al. 2004; Kosunen 2012; tulossa; Rajander 2010; Seppänen 2006; van Zanten 2003; 2005.)

Kouluvalintaprosesseihin on havaittu vaikuttavan kouluihin liittyviä mielikuvia (esim. Forbes & Weigner 2008; Gillies 2008; 2009; Hollingworth & Archer 2010, 582; Reay & Lucey 2000; 2004; Reay 2007; Savonen 2005) ja erilaisia koulumaineita, jotka ovat yhteydessä koulujen oppilaspopulaatioiden sosioekonomiseen taustaan. Tällaisilla mielikuvilla ja maineilla rakennetaan usein koulujen välistä arvoasteikollista eroa tai jaottelua hyviin ja huonoihin. (Esim. Ball 1997; Bernelius 2013; Forbes & Weiner 2008; Vincent & Ball 2006; Hollingsworth & Archer 2010, 582; Kosunen 2016; Reay & Lucey 2000; 2004; Stich 2012.) Kutsun näitä koulumieliokuva- ja mainehierarkioiksi. Tarkastelen kouluhierarkioita seuraavissa alaluvuissa tarkemmin.

Seuraavat koulutuspolitiikkaa ja kouluhierarkioita tarkastelevat alaluvut perustuvat kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen. Esitän myös niiden kanssa linjassa

olevia löydöksiä Suomen kontekstista. Näiden tutkimusten perusteella saattaa syntyä kärkeväkin kuva koulutuksen kentän eriytymisestä ja kouluhierarkioista. Tutkimusraportin idea onkin tuoda ehkä kärkevästikin nämä kansainvälisten tutkimusten löydökset näkyviksi. Tämän jälkeen tutkimuksen empiirinen osa ja koulun arki tarjoavat monipuolisemman näkymän. Koulujen arkea koskevat luvut laajentavat luku luvulta ymmärrystä koulujen arjen mahdollisuuksista.

## *2.1 Alueisiin kietoutuneet hierarkiat ja suoritusten kulttuuri*

Euroopan suurissa kaupungeissa ihmiset ovat levittäytyneet kaupunkitiloihin niin, että sosiaaliselta taustaltaan samankaltaiset ihmiset ovat monesti kerääntyneet tiettyille asuinalueille (esim. van Zanten 2005, 158). Usein puhutaan myös kaupunkialueiden eriasteisesta sosiaalisesta eriytymisestä tai negatiiviseksi katsotusta alueiden polarisaatiosta, segregaatista. Esimerkiksi Matti Kortteinen, Mari Vaattovaara ja Pertti Alasuutari (2005) sekä Venla Bernelius (2011; 2013) ovat osoittaneet, että myös Suomen pääkaupunkiseutu on sosiaalisesti jakautunut ja eriytenyt ihmisten sosioekonomisen aseman ja etnisyyden suhteen.

Tämä alueiden sosioekonominen eriytyminen näyttää heijastuvan kouluihin ja oppilaiden oppimistuloksiin. Sosiomaantieteilijät puhuvat aluevaikutuksista. Koulun alueen sosioekonomisten piirteiden eli oppilaiden vanhempien koulutustason, työaseman ja tulotason on todettu ennustavan koulutuksellisia oppimistuloksia. Oppilaan ja koulun oppilaspuolelta korkean sosioekonomisen taustan eli korkean koulutustason, työaseman ja tulotason on todettu indikoivan korkeita oppimistuloksia (esim. Andersson & Submarian 2006; Bernelius 2006; 2008; 2011; 2013; myös Karisto & Montén 1996; 2003.) Bernelius (2011, 479; 2013) argumentoi, että Helsingin koulujen oppimistulosten erot ovat samalla tasolla kuin kansainvälisen katsannon mukaan monien enemmän eriytyneiden maiden kaupunkien. Oppimistulosten erot eivät selity opettajilla tai opetuksen tasolla vaan koulujen oppilaspopulaatioiden eriytymisellä. Berneliuksen (2013, 64) analysoimat helsinkiläisten koulujen oppimistulosten erot näyttävät myös olevan kasvamassa.

Perheiden kouluvalintamahdollisuuden laajentamisella näyttää olevan myös vaikutuksensa koulujen oppilaiden oppimistulosten erojen ja näin myös koulujen suoritushierarkioiden kasvuun. Berneliuksen (2011; 2013) mukaan Helsingissä koululaisten ja heidän perheidensä kouluvalinnoilla näyttää olevan vahva tilastollinen yhteys koulujen oppilasalueen väestörakenteeseen. Huono-osaisuuden kasvaminen tietyille alueille ennustaa oppilaiden hakeutumista pois oppilasalueen koulusta. Näiden alueiden koulut ovat Berneliuksen (2013, 65) mukaan erityisen heikossa asemassa, koska heidän asemaansa heikentää sekä alueellisen oppilaskannan heikot resurssit ja yhteiskunnallinen asema että torjutuksi tuleminen kouluvalinnoissa. Koulujen torjunnalla näyttäisi olevan yhteys alueen korkeaan vieraskielisten osuuteen sekä asukkaiden matalaan tulotasoon. Tällaiset havainnot on

tulkittu kouluvalinnan etnistä eriytymistä lisääviksi vaikutuksiksi. (Bernelius 2013, 65.)<sup>3</sup> Näyttäisi siis siltä, että kouluvalintojen pääsääntöinen trendi aiheuttaa lopulta myös koulujen välisten oppimistulosten kasvua (Bernelius 2013, 69).

Koulutusmarkkinoiden luomiseen on myös liittynyt joissain maissa, kuten Englannissa, koulujen oppimistulosten julkaiseminen (*league-tables*). Koulujen oppimistulosten julkaisemisen yhteydessä kouluja on asetettu paremmuusjärjestykseen yleensä yhden summaindikaattorin perusteella. (Simola 2005a, 180.) Tällaisessa paremmuusjärjestyksen luomisessa on vahvasti kyse myös koulujen välisen hierarkian rakentamisesta. Näiden rankinglistojen julkaisemisella on ollut myös ei-aiottuja vaikutuksia. Niiden kautta näiden listojen alapäässä olevat koulut tulevat leimatuiksi ja stigmatisoiduiksi. Leimatuksi tulemisella voi puolestaan olla negatiivinen vaikutus oppilaiden oppimiseen (esim. Hollingworth & Archer 2010, 582; Lucey & Reay 2000; 2002; 2007; Simola 2005a). Lisäksi leima edelleen vähentää perheiden halua valita lapselleen tällaista koulua (Hollingworth & Archer 2010, 582; Ball, Bowe & Gewirtz 1995; Reay & Lucey 2000; 2002; 2007; Seppänen 2006; Simola 2005a). Tutkijat ovat myös huomanneet paremmuuslistojen aiheuttavan paljon turhautumista sekä opettajien että oppilaiden parissa niin hierarkian pohjalla kuin huipullakin olevilla kouluilla (esim. Troman, Jeffrey & Raggl 2007, 555).

Pauline Lipman (2002) on todennut Chicagon kontekstissa, että kansalliset standardisoidut testit julkaisukäytäntöineen aiheuttivat suurimmat tilivelvollisuuspaineet matalan sosioekonomisen rakenteen alueella sijaitseville ja alhaisimmin suoriutuville kouluille. Ne näyttivät uuvuttavan kaikista sitoutuneimpia opettajia, jotka olivat myös keskittyneet kriittisen ja kulttuurisen tietoisuuden lisäämiseen (Lipman 2002, 391–392). Juuri tällaisilla kriittiseen ja kulttuurisen tietoisuuden lisäämiseen keskittyneillä opettajilla on merkitystä hierarkioiden purkamisen prosesseissa esimerkiksi Paulo Freiren mukaan (ks. esim. Freire 1998; 2005; Foucault 2000d; Bourdieu & Waquant 1992). Hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien kannalta voisi ajatella, että heidän uupumisensa välttäminen on tärkeää.

Suomen kontekstissa oppimistulosten julkaiseminen on sallittu lainsäädännön tasolla, mutta sekä kunnat että koulut ovat yleisesti ottaen pidättäytyneet oppimistulosten julkaisemisesta (esim. Ahonen 2003; Simola 2005a; Varjo 2007; Varjo et al. 2016). Rankinglistojen julkaiseminen on kuitenkin alkanut hakea muotoaan lehdistössä. Maakuntalehdet ovat viime vuosina julkaisseet vertailuja yhdeksäsluokkalaisten keskiarvoista. Ylioppilaskirjoituksiin liittyviä tietoja ja koulujen tuloksia on julkaistu puolestaan näyttävästi lehdistössä (Varjo et al. 2016.)

---

<sup>3</sup> ”Koulutuksen kannalta nämä eriyttävät kehityskulut merkitsevät koulutuksellisen huono- ja hyväosaisuuden entistä selvempää kasautumista tiettyjen koulujen toimintaympäristöihin – ja koulujen toimintaympäristön voimakasta eriytymistä” (Bernelius 2013, 55).

Uuden koulutuspolitiikan analyyseissä on puhuttu suorituskeskeisyydestä (*performativity*) yhtenä uuden ylikansallisen koulutuspolitiikan keskeisenä trendinä (esim. Ball 2001; 2003; 2004; 2006; Simola 2008; Simola & Rinne 2010; Varjo 2007). Suorituskeskeisyys on tässä yhteydessä viitannut koulujen, oppilaiden, opettajien ja rehtorien suoritusten mittaamisessa ja arvioinnissa käytettyjen suoritusindikaattorien, arviointien ja auditointien kasvaneeseen määrään (esim. Ozga et al. 2011; Simola et al. 2011; Varjo 2007; ks. myös Power 1999; 2003). Suorituskeskeisessä koulutuspolitiikassa on siis ollut kyse erinomaisesti suoriutumisesta (Alladin 1995; Simola 2001; 2008; Varjo 2007) niin oppimistulosten kuin myös erilaisuutta korostavien laadunarviointijärjestelmien tavoitteiden ja mittareiden suhteen (esim. Ball 1997b; 2006; Ozga et al. 2011; Perryman 2006). Suorituskeskeisyys on siis kuvannut myös niin sanottua *evidence-based policy trendiä*, joka on levinnyt niin peruskoulutukseen kuin tiede- ja taideyliopistoihin. (Ks. esim. Roms 2012; 2013.)<sup>4</sup>

Suorituskeskeisyyden ja tulosten painottamisen on todettu korostuneen uuden julkisjohtamisen (*New Public Management*) kontekstissa (esim. Ball 2003; 2004; 2006; Thiel & Leeuw 2002; Simola 2009; Varjo 2007). Uuden julkisjohtamisen ideologian on nähty painottavan yritysmaailmasta peräisin olevien johtamismallien, kuten laadunhallintajärjestelmien, soveltamista julkisella sektorilla sekä huomion kiinnittämistä suoritusten kohottamiseen, tuloksiin ja tehokkuuteen (esim. Dahler-Larsen 2007; Haveri 2004; Simola 2004; Kantola & Seeck 2009; Thiel & Leeuw 2002). Suoritusten mittaamisen on nähty tuottavan tärkeää tietoa poliittista päätöksentekoa, resurssien kohdentamista (esim. Dahler-Larsen 2007) sekä ”asiakkaiden” valintoja varten (ks. Simola 2005). Tulosten ja suoritusten (*performance*) mittaaminen sekä tilivelvollisuus ovat lisääntyneet läpi julkisten sektoreiden (esim. Thiel & Leeuw 2002; Power 2003). Käytännössä tämä on tarkoittanut lukuisten uusien koulujen suoritusindikaattorien esittelyä ja käyttöönottoa (esim. Ball 2001; 2003; 2004; Dahler-Larsen 2007; Rinne et al. 2004; Thiel & Leeuw 2002). Tulosten ja suoritusten mittaamista on myös seurannut laadunarviointi- ja auditointijärjestelmien esittely ja käyttöönotto (esim. Ozga et al. 2011; Power 1999; 2003; Simola et al. 2011).

Useat tutkijat ovat todenneet tällä arviointien ja auditointien räjähdysmäisellä kasvulla (esim. Power 1999; 2003; Vedung 2003) olevan myös ei-aiottuja sivuvaikutuksia (esim. Dahler-Larsen 2007; Simola 2006; Leeuw 2002; van Thiel & Leeuw 2002). Mainittakoon suuri paperityön lisääntyminen, joka saattaa vaarantaa koulutyön oikean ”tehokkuuden” (Leeuw 2002, 10) ja tämän seurauksena tunnollisten opettajien uupumisen (Simola 2006a; ks. myös Syrjäläinen 1997). Tämän seuraamuksena opettajien ja lasten välinen vuorovaikutus saattaa kärsiä

---

<sup>4</sup> Yhtenä huipentumana tästä evidence-based policystä voidaan pitää taiteelliseen performance-tutkimukseen kietoutunutta vaatimusta valjastaa taiteellinen tutkimus yhteiskunnallisten poliittisten intressien, tutkimisen, todentamisen ja demonstraation välineeksi (esim. Roms 2012; 2013).



(Block 2005; ks. Hannus 2007). Ulkoisten arviointien ja auditointien on todettu aiheuttavan myös tarkkailun alaisena olemisen ja epävarmuuden tunteita opettajille (Ball 2003; 2004; Hannus 2007; Perryman 2006; Segerholm 2001). Tällaisilla opettajien resursseihin vaikuttavilla arviointien sivuvaikutuksilla voi myös olla edelleen kouluja hierarkkisoivia vaikutuksia. Mikäli matalan sosioekonomisen alueen koulujen opettajat uupuvat, kouluhierarkiat saattavat vahvistua entisestään (Hannus & Simola 2010, 10; Lipman 2002).

## *2.2 Koulujen suosituimmuushierarkiat*

Toiset koulut näyttävät olevan etenkin korkeasti koulutettujen perheiden kouluvalinnoissa suosituimpia kuin toiset (esim. Kosunen 2012; Seppänen 2006; Seppänen et al. 2012; van Zanten 2003). Nämä koulut ovat usein korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueella tai kaupunkien keskustoissa, jolloin korkeasti koulutettujen perheiden hakeutuminen näihin kouluihin lisää entisestään kasautuvaa sosiaalista ja kulttuurista hyväosaisuutta (esim. Bourdieu 1996a; 1998; Bourdieu & Passeron 2000; Harker 2000; Kosunen 2012; tulossa; Seppänen 2006; Tirri 1996; van Zanten 2003; 2005).

Tutkijat ovat havainneet koulujen oppilaspohjien välisen eriytymisen ja segregaaation lisääntyneen (esim. Andersson 2004; Andersson & Subramanian 2006; Bernelius 2011; 2013; Buendía et al. 2004; Contreras et al. 2007; Kosunen 2012; Koyama 2011, 30-31; Poikolainen 2012; Popeau et al. 2007; Raveaud & van Zanten 2007; Seppänen 2006; Seppänen et al. 2012; van Zanten 2003; 2005; ks. Herrera 2007). Suomessa sekä Piia Seppänen (2006; Seppänen et al. 2012, 18) että Venla Bernelius (2013) ovat havainneet, että perheiden kouluvalinta on lisännyt ja kärjistänyt koulujen oppilaiden sosioekonomisen taustan eriytymistä ainakin heidän tutkimissaan suurissa kunnissa. Kouluvalinnan mekanismi on tukenut keskiluokan asemaa (Bernelius 2013; Kosunen 2012; Seppänen et al. 2012, 18). Keskiluokan perheet hakevat muita perheitä tyypillisemmin koulujen suosituimmuushierarkian kärjessä oleviin kouluihin työväenluokkaisten perheiden tyypillisemmin kirjautuessa lähikouluihin. (Myös van Zanten 2003; Ball 2006.)

Jotkut keskiluokkaiset perheet näyttävät välttävän lähikoulua sosiaalisista syistä (esim. van Zanten 2003; 2005, 160; Kosunen 2012; Seppänen 2006, 252–255; Wells & Crain 1992). Van Zantenin (2003) tutkimus paljasti, että Ranskassa useat keskiluokkaiset perheet uskovat heidän lastensa kehittyvän parhaiten sellaisten lasten kanssa, joilla on samanlainen sosiaalinen tausta kuin heillä (ks. myös Kosunen 2012; Seppänen 2006; van Zanten 2005, 160). Wells ja Crain (1992) kirjoittavat Yhdysvaltojen kontekstista, että koulujen suosituimmuuteen vaikuttavat koulun oppilaiden etniseen taustaan, ihonväriin ja yhteiskuntaluokkaan liittyvät tekijät. Suosituimmat koulut ovat olleet ”valkoisimpia” ja varakkaimman oppilaspohjan omaavia kouluja. Myös Seppänen (2006, 252–255) huomasi korkeasti

koulutetuimpien ja hyvätuloisten äitien arvioivan muita enemmän lapsensa lähikoulun negatiivisia sosiaalisia piirteitä suhteessa kouluvalintoihin. Seppäsen tutkimuksessa (2006) tuli myös esille, että korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueen suosituiksi luokiteltuihin kouluihin haki enemmän tyttöjä kuin poikia.

Tilanne ei ole yhtä räikeä kaikissa Suomen kunnissa. Jaana Poikolainen (2012) huomasi, että vantaalaiset perheet eivät olleet innokkaita hakemaan muuhun kuin lähikouluunsa, koska he luottivat siihen. Yhtäältä Maroussia Raveau ja Agnes van Zanten (2009) löysivät myös Ranskasta keskiluokkaisia perheitä, jotka valitsivat eettisestä lähtökohdasta etnisesti ja yhteiskuntaluokan kannalta sekoittuneemman koulun lapselleen edistääkseen monikulttuurisuutta.

Koulun sijaintialueen hyväosaisuus näyttääkin vastaavan koulun asemaa suosiohierarkiassa (Bernelius 2013; Seppänen 2006; Seppänen et al. 2012a), mutta suosioon vaikuttavat myös muut tekijät. Koulujen oppilaspaikkojen määrä ja mahdolliset painotukset avaavat koululle rakenteellisia edellytyksiä suosiohierarkiassa kohoamiselle (Bernelius 2013; ks. Koski & Nummenmaa 1995; Tirri 1997). Jos koululla on enemmän oppilaspaikkoja, jotka eivät täyty koulun oppilaaksiottoalueen oppilaista, kouluilla on mahdollisuus ottaa vastaan muiden alueiden oppilaita. Koulujen painotetun opetuksen tarjonnalla on merkityksensä kouluvalintojen kentällä. Toisin sanoin koulun asemaan koulumarkkinoilla vaikuttaa siis myös painotetun opetuksen luokat ja vapaiden oppilaspaikkojen määrä. (Bernelius 2013, 69; Seppänen 2006; Seppänen et al. 2012a, 23.) Painotetun opetuksen luokat ovat siis myös yhteydessä korkeasti koulutettujen perheiden kouluvalintoihin (Seppänen et al. 2012a; myös Bernelius 2013). Piia Seppäsen, Risto Rinteen ja Virpi Sairasen (2012a) uusimman Turkuun kohdistuneen postikyselyn perusteella korkeasti koulutettujen vanhempien yläkouluvalinnat olivat yhteydessä yläkoulujen suosioasemaan ja painotetun opetuksen luokille hakeutumiseen. Kieli-, musiikki- ja liikuntapainotukset hahmottuivat koulujen eriytymisen reitteinä. Lähes kolme neljäsosaa painotetussa opetuksessa käyvistä oppilaista sijoittui näille luokille.<sup>5</sup> Heikki Savolaisen (2005) Helsinkiä koskeneessa tutkimuksessa kaikissa suosituissa ”magneetikouluissa” sekä ei-suosituissa, hänen ”hyljityiksi” kutsumissaan kouluissa oli painotus. Painotukset vaihtelivat luonnontieteistä ja matematiikasta taito- ja taideaineisiin ja kieliin.

Painotettu opetus ja erikoisluokat ovat itsessään näkyviä ja julkisia kouluvalintoja muun muassa erillisten valintaprosessien ja oppilasvalintakriteerien kautta (Varjo ja Kalalahti 2013, 22). Painotettu opetus ja valintakriteerit on usein tehty näkyviksi myös koulujen internetsivustoilla (esim. Forbes & Weigner 2010). Janne Varjon ja Mira Kalalahden (2013) tutkimuksessa tarkastellut kunnat, Espoo, Turku ja Vantaa, erosivat melko paljon painotetun opetuksen ja erikoisluokkien

---

<sup>5</sup> Oppilaspaikkoja näihin painotuksiin oli myös tarjolla runsaasti, joten suuri oppilasmäärä näissä painotuksissa ei yksiselitteisesti kerro, että nämä olisivat kaikista halutuimmat painotukset. Yli puolet painotetun opetuksen kävijöistä asui muualla kuin koululle nimetyllä oppilasalueella (Seppänen et al. 2012a.)

myötä syntyvän kilpailutilansa suhteen, ensimmäisissä erilaisuuden ja profiloitumisen korostuessa ja jälkimmäisessä sen ollessa rajatumpi. Varjo ja Kalalahti (2013) ovatkin havainneet kouluvalintatilan polarisoituneen maan sisällä niin, että toisissa kunnissa perheillä on valinnanmahdollisuuksia useiden koulujen ja painotusten suhteen kun taas toisissa ei laisinkaan.

Kansainvälisessä koulutuspolitiikan kontekstissa on puhuttu koulujen painotuksiin ja profiileihin liittyvästä brändäyksestä ja markkinoinnista (esim. Cucchira 2008; Gewirtz et al. 1995; Koski & Nummenmaa 1995; Seppänen 2006; Whitty, Power & Halpin 1998). Koulujen brändäystä ja markkinointia on pyritty myös hyödyntämään esimerkiksi Philadelphiassa urbaanien koulujen voimauttamisessa ja aseman parantamisessa. Brändäyksen ja markkinointimahdollisuuksien laajentamisen todettiin kuitenkin hyödyttävän eniten niitä kouluja, joilla resursseja oli jo etukäteen reilusti (esim. Cucchira 2008.) Brändäys siis näytti vahvistavan kouluhierarkioita.

### *2.3 Hierarkkiset koulumielikuvat ja maineet*

Kansainvälisissä tutkimuksissa, kuten Ison-Britannian kontekstissa, tutkijat ovat huomanneet, että kouluihin liitetään vahvoja mielikuvia niiden hyvyydestä ja huonoudesta (esim. Ball 1997; Reay & Lucey 2000, 415). Koulumielikuvat voivat sisältää näkemyksiä, tuntemuksia tai puhetapoja tiettyihin kouluihin liittyvistä ”ongelmista” (Reay & Lucey 2000; 2002). Joitain kouluja on stigmatisoitu ja jopa demonisoitu (Hollingworth & Archer 2010, 582; Reay & Lucey 2000; 2002; Reay 2007, 1194). Näihin kouluihin on liitetty hyvin negatiivisia mielikuvia. Tällaiset mielikuvat luovat koulujen välille mielikuvahierarkiaa, jossa hierarkian huipulla oleviin kouluihin liittyy varsin positiivinen tunnelataus ja alapäässä oleviin kouluihin mustamaalaava tai negatiivinen tunnelataus.

Hollingworth & Archer (2010) ovat myös tutkineet sitä, miten mustamaalaatuissa koulussa kouluaan käyvien lasten itsetuntemus voi laskea ja identiteetti kapeatua (ks. myös Bourdieu & Passeron 2000). Koulujen mustamaalaamisella voi siis olla merkittäviä vaikutuksia lapsiin ja nuoriin. Yleinen koulujen luokittelun tapa on koulujen kategorisointi huonoiksi, ei riittävän hyväksi ja hyväksi kouluiksi (Reay 2007, 1195; ks. myös Ball 1997; Gillies 2008). Diane Reayn (2007) mukaan matalalle kategorisoiduissa kouluissa oppilaat kamppailevat saavuttaakseen tunteen itsestään ja koulustaan riittävän hyvänä (Reay 2007).

Kaupunkitiloja on kuvattu sosiaalisina tiloina topografian käsitteen avulla. Maantieteellisenä käsitteenä topografia viittaa pinnanmuotoihin. Yhteiskuntatieteellisesti sovellettuna topografialla on tarkoitettu sitä, että kaupunkitilallisia ja-koja ja luokituksia määrittävät yhteiskuntaluokkaerot ja etniset erot. (Reay & Lucey 2000, 412; Winichakul 1994.) Koulumielikuviin näyttävät myös vaikuttavan koulujen sosiomaantieteellisiin paikkoihin liittyvät topografiset mielikuvat (esim. Hollingworth & Archer 2010, 585; Reay & Lucey 2000).

Ihmisen suhde tiettyyn paikkaan voi olla syvästi tunteellinen. Siihen voi liittyä kiintymystä, kiintymystä ihmisiin, jotka liittyvät tähän paikkaan. Maantieteelliseen paikkaan ja kouluun paikkana voi liittyä yhtäältä inhoa ja pelkoa ja toisaalta fantasioita ja toivoa. (Esim. Hollingworth & Archer 2010, 585; Koskela 2009.) Reayn (2007, 1194) mukaan paikkamielikuvia rakennetaan esimerkiksi yliyksinkertaistamisen, stereotypioiden ja luokittelun avulla.

Kaupunkitiloissa ihmisten tunteet paikkoja ja alueita kohtaan voivat manifestoitua yksittäisen henkilön omaamiksi koulumielikuviksi tai sosiaalisissa verkostoissa tuotetuiksi ja jaetuiksi koulumielikuviksi. Reayn ja Luceyn (2000, 413–418) tutkimuksissa voimakkaimmin negatiivisia mielikuvia tiettyihin alueisiin liittivät lapset, jotka asuivat suurissa kiinteistöissä. Heidän maantieteellisiin topografioihinsa liittyi paljon enemmän aversioita ja ahdistusta kuin keskiluokkaisten ja työväenluokkaisten perheiden lasten topografioihin. Samat nuoret ilmaisivat eniten pelon ja uhkan tunnetta liittäen ne tiettyihin alueisiin kartalla. Reayn (2007, 1192) tutkimuksen mukaan koulutuksellisia raja-aitoja saattaa siis muotoutua emotionaalisten suojamekanismien myötä. Niiden taustalla voi olla tiettyihin paikkoihin ja ”toisenlaisiksi” kategorisoituihin ihmisiin liittyviä tuntemattomuuden tai turvattomuuden tunteita (ks. myös van Zanten 2003). Tällaiset emotionaaliset mekanismit saattavat olla myös ulossulkevia ja stigmatisoivia (Reay 2007, 1192).

Kun tällaisia koulumielikuvia sosiaalisissa suhteissa jaetaan (ks. esim. Kosunen 2012, 2; Vincent & Ball 2006) voi syntyä kuulopuheisiin perustuvia koulujen maineita. Hillevi Koskela (2009) on analysoinut, miten mielikuvat, joihin liittyy jonkinlaista pelkoa tai turvattomuutta, saattavat levitä kaupunkitiloissa. Ihmisten tunteisiin ja yksittäisiin kokemuksiin perustuvat koulumielikuvat saattavat kertautua kaupunkitiloissa pelon toimiessa niitä paisuttelevana mekanismina (ks. Ball 2006; Koskela 2009), jos ihmisille ei löydy tapoja puhua, purkaa ja käsitellä tällaisia tunteita.<sup>6</sup>

Joissain tutkimuksissa on tullut esille, että osa perheistä nojautuu kuulopuheisiin tehdessään kouluvalintoja (esim. Kosunen 2012, 2; Vincent & Ball 2006). Sonja Kosunen (2012; 2013, 1) haastatteli tutkimuksessaan keskiluokan perheitä. Näytti siltä, että vanhemmat liittyivät kouluihin erilaisia maineita, jotka erosivat merkittävästi toisistaan.<sup>7</sup> Keskiluokkien koulumielikuvat muotoutuvat myös kouluhallinnon puhetapojen, kansallisen ja paikallisen median pohjalta (Reay 2007, 1199). Usein näistä kouluhallinnon ja median mielikuvista puuttuu ei-hallitsevien,

<sup>6</sup> Pelon ja turvattomuuden tunteisiin saattaa liittyä häpeää. Urbaanin koulutuksen maantieteestä on tullut joidenkin tutkijoiden mukaan polarisaation ja syyttelyn maantiedettä (Reay 2007, 1198).

<sup>7</sup> Kosunen analyysin perusteella näyttää siltä, että keskiluokan perheiden koulumielikuvat hyväksi ja huonoiksi kutsutuista kouluista näyttää liittyvän heidän tarpeeseensa tehdä ”oikea” kouluvalinta lapselleen. Kosunen (2012) haastattelemat keskiluokkaiset perheet eivät halunneet laittaa lastaan kouluun, johon liittyi mielikuva ”huonoudesta”, koska pelkäsivät, että se vaikuttaa negatiivisesti heidän lapsensa tulevaisuuteen.

sosiaalisissa hierarkioissa alemmissa asemissa olevien ihmisten perspektiivit. Näin ollen hallitsevat mielikuvien tuotantosysteemit saattavat uusintaa ja vahvistaa maantieteellistä jakautuneisuutta ja kouluhierarkioita (Reay 2007).

Koulutuspolitiikan tutkijat ovat myös kirjoittaneet koulutuspolitiikan speaktaakkeleista. Speaktaakkelimaisuudella he tarkoittavat sitä, miten kentän toimijat, kuten kouluja valitsevat vanhemmat, rakentavat mielikuvia kouluista, luovat tietynlaisia vaikutelmia kouluista hyödyntämällä sosiaalisen arvostuksen symboleita, tarinoita ja niin edelleen (Miller-Kahn & Lee Smith 2001; ks myös Denzin 2003a; Koyama 2010, 29). Sanakirjan mukaan speaktaakkeleli on uljas, mutta pinnallinen näytelmä, elokuva tai esitys. Speaktaakkelin etymologia palautuu optisten laitteiden historiaan (Seppänen 2001, 59), sillä silmälaseja ja erilaisia maailman katselussa käytettyjä linsejä kutsuttiin speaktaakkeleiksi (Bourdieu et al. 1990, 180; Seppänen 2001). Sosiologien, kuten Key Deboradin käyttämä kriittinen speaktaakkeliyhteiskunnan käsite viittaa etenkin siihen, että ihmisen suhde yhteiskuntaan on vahvasti kuvien ja mielikuvien kautta välittynyt (Becker 1992, 1–2; Deborad 2004). Speaktaakkelin käsite kertoo, että tapahtumassa on visuaalisesti näytävä show, jota todistavat katsojat (*spectators*) (esim. Ritter 1989). Koulutuspolitiikan kontekstissa speaktaakkelimaisuus korostaa koulumielikuvien ja maineiden showmaista vetovoimaa.

Koulumielikuvat ja maineet ovat ilmiöinä varsin samankaltaisia. Käsitteenä koulun maine viittaa koulujen historioihin ja pidemmän ajan kuluessa muotoutuneisiin, ehkä vakiintuneempiin ja pidemmälle levinneisiin arvottaviin näkemyksiin koulusta (esim. Ball, Bowe & Gewirtz 1995, 74; Buendía, Ares, Juarez & Peercy 2004). Mainesiin liittyy mielikuvia koulujen hyvydestä tai huonoudesta, oppilaiden koulusuoritusten tasosta ja niin edelleen (esim. Ball et al. 1995, 74; Bernelius 2013; Buendía et al. 2004).

Ball ja Marroy (2009) kirjoittavat koulumarkkinoiden rakentavan dynaamisen kilpailusysteemin, jossa koulut ovat hierarkkisessa asemassa muun muassa maineiden suhteen. Portugalin, Englannin, Belgian, Unkarin ja Ranskan osatutkimuksia yhteenvetävässä analyysissään he toteavat, että osa kouluista on sosiaalisesti heterogeenisempiä tuoden esille kulttuurista moninaisuuttaan (*expressive schools*). Toiset koulut ovat keskittyneet houkuttelemaan ja valikoimaan tietyn tyyppisiä akateemisesti orientoituneiksi kutsuttuja oppilaita (*instrumental schools*), edistämään akateemista erinomaisuutta ja rakentamaan koulun mainetta oppilaiden suoritusten pohjalta.<sup>8</sup> Ball ja Marroy (2009) toteavat tämän jaon

---

<sup>8</sup> Kosunen (2014) on analysoinut vanhempien puheessa esiintyviä ja vanhempien rakentamia koulumaineita. Kosunen mukaan koulumaineet koostuvat vanhempien sosiaalisissa verkostoissa määrittelemästä ja arvaamasta koulun intellektuaalisesta ja akateemisesta tasosta (*instrumental order*) sekä vanhempien mielikuvasta koskien koulun sosiaalista houkuttelevuutta ja sen tarjoamaa sosiaalista hyvää (*expressive order*).

heuristiseksi ja analyysi kertookin ehkä enemmän siitä, että koulujen välille rakentuu hierarkkinen mainerakennelma, joihin koulujen toiminta on erilaisin tavoin kytköksissä (vrt. Barber 2002).

## *2.4 Tutkimuksen tarkoitus*

Seuraavaksi erittelen hierarkian käsitettä ja sitä, miten hierarkiat rakentuvat. Esiintävän jäsenyyksen koulujen välisten hierarkioiden linkittymisestä koulujen sisäisiin hierarkioihin, jotka liittyvät oppilaiden sosioekonomiseen taustaan, etnisyyteen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja erityisoppiluuteen. Hahmottelen hierarkioiden purkamisen käsitettä ja hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia. Luvun lopussa kiteytän tutkimusongelmani.

Olen päätenyt määrittelemään yhteiskunnallisia hierarkioita sosiologi Pierre Bourdieun (esim. 1990; 1996a; 1998; 2002a; 2002b; 2006) valtaterrorian ja pääomaluokituksen pohjalta.<sup>9</sup> Yhteiskunnalliset hierarkiat tarkoittavat epätasaisesti ja eriarvoisesti jakautuneita taloudellisia, kulttuurisia ja sosiaalisia resursseja (esim. Bourdieu 1990; 1996a; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006; Herrera 1997; Reay 2000; 2004a). Esimerkiksi Bourdieun mukaan ihmiset asemoituvat yhteiskunnassa erilaisiin asemiin sen mukaan, onko heillä arvostettuja resursseja vai ei (esim. Hannus & Simola 2010; Heiskala 1998; 2001; Huttunen 2006; Kusch 1993; Weber 1964; 1968). Kyse on erilaisesta ja eriarvoisesta osallisuudesta kulttuuriin hyvään. Bourdieun teorian mukaan ihmiset, joilla on yhteiskunnassa ja yhteisöissä eniten arvostettuja resursseja, kuten taloudellisia resursseja (taloudellinen pääoma), koulutuksellisia resursseja, kuten korkeita arvosanoja, tutkintoja, titteleitä, taiteellisia taitoja (kulttuuripääoma) sekä laajoja sosiaalisia verkostoja (sosiaalinen pääoma), on usein myös enemmän vaikutusvaltaa suhteessa ihmisiin,

---

<sup>9</sup> Bourdieun valtakäsitteistö ja pääomateoretisointi on todettu toimivaksi teoreettiseksi apuvälineeksi monissa koulutuksellista tasa-arvoa (Herrera 2007, 327–328), koulujen sisäisiä hierarkioita (Berg 2010a), koulumarkkinoita ja kouluhierarkioita analysoineissa tutkimuksissa (esim. Kosunen 2012; Seppänen 2006; van Zanten 2005; Tirri 1997). Bourdieun käsitteistöä on sovellettu tutkittaessa hierarkioissa matalalle asemoituvien nuorten (esim. Hannus 2007b; Reay 1998a) ja aikuisten (esim. Liimakka 2013) aseman paranemista ja toimijuuden laajenemisen mahdollisuuksia. Feministitutkijat ovat myös osoittaneet Bourdieun (esim. 2002a; 2002b; 2002c) habitus-käsitteen analyttisen toimivuuden sukupuolihierarkioiden (Berg 2010a; Gordon 2008; McNay 1998; Skeggs 2004a; Thorpe 2009), seksuaalierarkioiden (esim. Skeggs 2004a) ja etnisten hierarkioiden analysoimisessa (esim. Skeggs 1997). Suomessa on myös analysoitu Bourdieun pääomien muotoja tarkasteltaessa yhteiskuntaluokan ja sukupuolen yhteenkietoutumista hierarkioiden rakentumisessa (esim. Berg 2008; 2010a; Kelhä 2008; Käyhkö 2006). Koulutus-sosiologit ovat myös tutkineet nuorten sosiaalista pääomaa (Tolonen 2004; Lehtinen & Vuorisalo 2007) ja kulttuuri- ja koulutuksellista pääomaa (Silvennoinen 2002; Tirri 1997). Yleisesti ottaen Suomessa Bourdieun käsitteistöä on sovellettu laajenevassa määrin kulttuuripääoman (esim. Alasuutari 1997; Gronow, Purhonen & Rahkonen 2009; Heikkilä 2008; Heikkilä & Kahma 2008; Kahma 2011; 2012 Mäkelä 2002) ja sosiaalisen pääoman (esim. Kivelä & Siisiäinen 2007; Ruuskanen 2007) tutkimuksessa.

joilla näitä resursseja on merkittävästi vähemmän.<sup>10</sup> Hierarkioissa on siis kyse epätasaisesti jakautuneista resursseista, joiden kautta ihmisillä on erilaisia mahdollisuuksista vaikuttaa asioihin yhteiskunnassa. Yksittäisen ihmisen kannalta katsottuna kyse on siis myös osallisuuden ja toimijuuden kokemuksista (ks. esim. Brunila 2009; Kauppila 2007; Liimakka 2013; Rainio 2010).

Hierarkiat muokkaavat ihmisten käyttäytymistottumuksia ja -tapoja. Bourdieu puhuu siitä, että ihmisten käyttäytymistavat ovat usein sidoksissa heidän yhteiskuntaluokkataustaan tai sosioekonomiseen taustaan. Esimerkiksi korkeasti koulutettujen vanhempien lapsi on todennäköisesti oppinut käyttäytymistapoja, jotka tukevat kouluoppimista ja akateemisella tiellä jatkamista. Vähän koulutettujen vanhempien lapset saattavat olla oppineet käyttäytymistapoja, jotka eivät tue akateemisella reitillä jatkamista. (Esim. Bourdieu 1996a; 1998; Bourdieu & Passeron 2000; Hannus 2007b; Seppänen 2006; Silvennoinen 2002.) Käyttäytymistottumukset ja -tavat, joista Bourdieu käyttää termiä *habitus*, kuvaavat myös sitä toimijoihin rakentunutta mekanismia tai mekanismien kimppeä, joilla hierarkiat uusiintuvat ja vahvistuvat (esim. Bourdieu 1990; 1996a; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006).

Hierarkiat konkretisoituvat toimijoiden käyttäytymistottumuksissa ja -ta-voissa, jotka ulossulkevat tai rajaavat tai toisaalta vahvistavat ja kohottavat ihmisten mahdollisuuksia taloudelliseen, kulttuuriseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvään (Bourdieu 1990; 1996a; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006; Reay 2000; 2004a).

Bourdieun (esim. 1990; 2002a; 2002b) mukaan hierarkioiden rakentumiseen ja uusiintumiseen vaikuttavat epätasaisesti jakautuneiden resurssien sekä ihmisten käyttäytymistottumusten lisäksi arvolatautuneet arvostamis- ja jaotteluperiaatteet. Tällaisia arvolatautuneita jaotteluperiaatteita ovat esimerkiksi mieli/ruumis-jako ja teoreettinen/käytännöllinen-jako. Näissä jaoissa eli dikotomioissa ensimmäistä arvostetaan yleensä jälkimmäistä enemmän. Jotkut tutkijat ovat argumentoineet, että tällaiset dikotomiset jaottelut ja niihin kytkeytyvä dikotomian toisen puolen vähäisempi arvostus toimivat mekanismeina, jotka rakentavat esimerkiksi yhteiskuntaluokkahierarkiaa (esim. Berg 2008; 2010; Bourdieu 2002a; Tolonen 2008a; 2008b). Työväenluokkaiseen elämäntapaan on nähty kuuluvan käytännöllisten taitojen ja ruumiillisen työn arvostus, kun taas akateemisuus, kognitiivinen tietäminen ja teoreettinen tieto ovat taas olleet arvostetumpia ylempien luokkien piirissä (esim. Bourdieu 2002a; Käyhkö 2006, 51).

---

<sup>10</sup> Reay (2004a) on myös esitellyt tunteellisen pääoman käsitteen, jota kutsun tunteelliseksi resurssiksi. Ne ovat yhtä tärkeitä kuin muutkin resurssien muodot. Reay huomaa tunteellisella pääomalla, tunteellisilla kyvyillä, kuten empatialla, ymmärryksellä, tukemisen ja innostamisen taidoilla olevan merkittävä asema hierarkioiden rakentumisessa ja purkamisen mahdollisuuksissa. Sillä, missä määrin vanhemmat omaavat näitä taitoja, voi olla suuri merkitys heidän lapsensa asemaan kouluhierarkioissa.

Dikotomiset jakoperiaatteet näyttävät vaikuttavan myös etnisyyteen liittyvien luokitusten kohdalla. Kaupunkiympäristöistä poikkeavan elämäntavan omaavia alkuperäisyhteisöjä ja etnisiä vähemmistöjä on pidetty kehollisempina. Heidän elämäntapansa on nähty enemmän elinympäristön välttämättömyyksien ja niukkuuksien sanelemana (esim. Bourdieu 1990a; 2002b). Myös sukupuolihierarkian uusiintumiseen ja naisten asemoimiseen alemmaksi tässä hierarkiassa on nähty liittyvän se, että naisia on pidetty ruumiillisempina ja miehiä rationaalisempina ja akateemisempina. Tämä oletus on näkynyt yliopistoinstituution historiassa. Monissa maissa naiset pääsivät opiskelemaan vasta myöhään. (esim. Bourdieu 1999; ks. myös Berg 2010; Gordon et al. 2000; Lahelma 2004; Lehtonen 2003.) Niin yhteiskuntaluokkaan, etnisyyteen kuin sukupuoleen liittyvissä hierarkioissa etuoikeutettua asemaa on näyttänyt määrittävän mieleen, kognitioon, akateemisuuteen, teoreettisuuteen ja rationaalisuuteen liitettävät resurssit ja taidot. Kehollisuus ja käytännöllisyys ovat siis näyttäytyneet näissä hierarkioissa alemmuutta rakentavina periaatteina (esim. Bourdieu 1996a; 1998; 2002a; 2002b).

Mieli/keho-hierarkian ja edellä kuvattujen dikotomioiden kimpun on nähty sisäänrakentuneen myös koulun oppiainejaotteluun. Kouluissa on edelleen olemassa jako niin kutsuttuihin luku- eli akateemisiin aineisiin ja taito- ja taideaineisiin. Tämä tulee esille esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa. Akateemiseksi kutsuttuihin oppiaineisiin liittyy edelleen korkeampaa arvostusta suhteessa taide- ja taitoaineiksi kutsuttuihin oppiaineisiin. (Anttila 2003; 2009; Bourdieu 1996a; 1998; Bourdieu & Passeron 2000; Gordon et al. 2000; Berg 2010; Hyvönen 2007; Hämmäläinen 2007; Käyhkö 2006.) Korkea suoriutuminen akateemisissa aineissa avaa suoria teitä korkeakoulutukseen.

Bourdieu (esim. 1998; 2000; 2002a) on kirjoittanut myös siitä, miten instituutiot, kuten koulut ja taloudelliset instituutiot sekä perheet ovat uusintaneet hierarkioita. Kouluinstituutiossa suosittu akateeminen kulttuuri, joka näkyy esimerkiksi oppiainejaossa ja akateemiseksi kutsuttujen aineiden painotuksessa jatkokoulutukseen haettaessa, suosii lähtökohtaisesti keski- ja yläluokkia. Koulun kulttuuri on Bourdieun mukaan lähempänä tällaisen taustan omaavia perheitä ja heidän lapsiaan. Keskeinen mekanismi, jolla koulu saattaa uusintaa matalasta sosioekonomisesta taustasta tulevan nuoren mahdollisuuksia, on kohdistaa nuoreen vain heikkoja odotuksia. Ekonomiset instituutiot ovat puolestaan suunniteltu suosimaan niitä, joilla on jo taloudellista pääomaa, resursseja ja ymmärrystä talouden logiikasta. Näin ekonomiset instituutiot ja kilpailullinen markkinalogiikka säilyvät helposti tietyn valikoituneen ryhmän asemaa uusintavina instituutioina. Bourdieu (esim. 1998, 2002a) on kuvannut myös korkeakulttuurisia instituutioita ja poliittisia instituutioita tällaisina hierarkioita uusintavina instituutiona. Tämän tutkimuksen kannalta koulu ja perhe ovat tutkimusilmiöni ja aineistoni mahdollisuuksien kannalta relevanteimmat. Toki markkinalogiikan vaikutus koulutuspolitiikkaan kuuluu myös tämän tutkimuksen tematiikkaan.



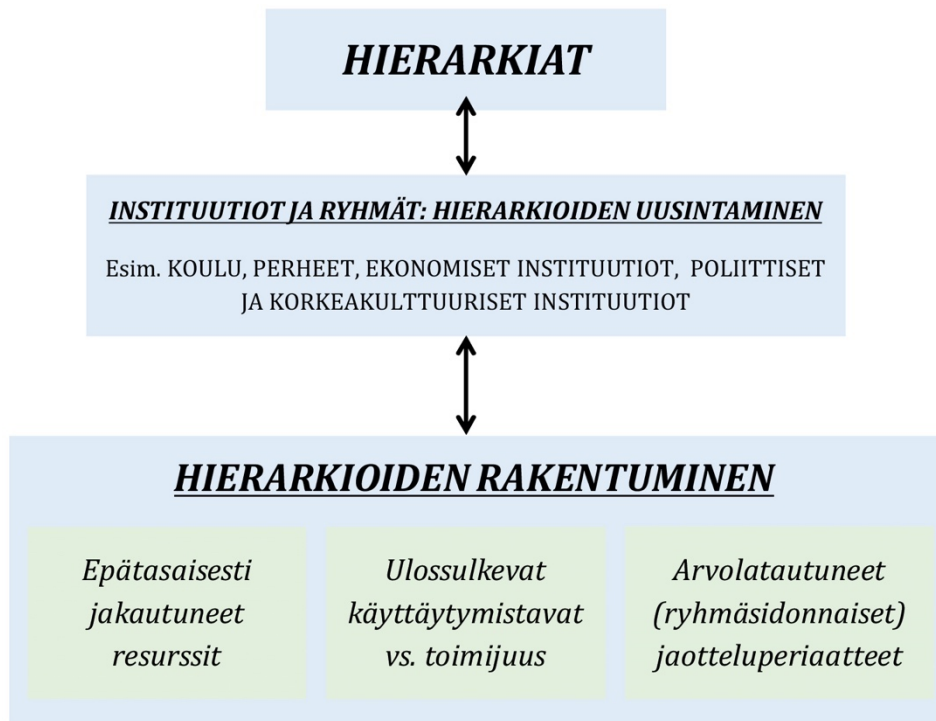
Bourdieu (esim. 1998, 30) on tarkastellut perheitä ryhmäkuntina, joita kuvaa pyrkimys säilyttää sosiaalinen oleminen etuoikeuksineen. Tähän pohjautuvat hänen mukaansa niin kasvatustrategiat kuin perheen aseman uusintamisstrategiatkin. Se, miten perheet suhtautuvat lapsensa koulunkäyntiin ja koulunkäynnin tukemiseen, riippuu heidän luokkasidonnaisesta arvosysteemistään, taloudellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista resursseistaan (Bourdieu & Passeron 2000). Perheiden uusintamisstrategioissa ja kasvatustrategioissa on siis kyse siitä, että eri perheet tukevat lastensa koulutusta erilalla ja erilaisin resurssein.<sup>11</sup> Bourdieu näkee arvostetut koulutustutkinnot keskeisinä resursseina, jotka vaikuttavat yhteiskunnallisiin hierarkioihin. Näin ollen perheen kyky tukea nuorensa kouluttautumista näyttäytyy Bourdieun teoriassa keskeisenä hierarkioiden uusintamis- ja uusintumisväylänä. Instituutiot saattavat uusintaa hierarkioita ottaessaan annettuina tiettyjä kulttuurisia ja taloudellisia lähtökohtia.

Bourdieu (esim. 1990; 1996a; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006) itse käyttää käsitettä pääoma. Olen aikaisemmin argumentoinut ja osoittanut, kuinka Bourdieun pääomissa on nimenomaan kyse erilaisista yhteiskunnallisista resursseista (Hannus & Simola 2010). Resursseilla tarkoitan kulttuurisia, sosiaalisia, taloudellisia ja emotionaalisia voimavaroja, taitoja, sosiaalisesti arvokkaita suhteita ja arvonnannon osoituksia, kuten titteleitä ja meriittejä. Pääoman käsitettä on kritisoitu sen ekonomisesta kehyksestä (esim. Gronow 2011). Resurssien käsite on nähdäkseni soveltuvuudeltaan laajempi. Se painottaa myös nähdäkseni enemmän kulttuuristen ja emotionaalisten voimavarojen ja taitojen ulottuvuuksia kuin ehkäpä jähmeämpi vaihdon logiikkaan liittyvä pääoman käsite. Tästä eteenpäin käytän siis resurssin käsitettä, ellen nimenomaisesti halua painottaa pääoman käsitteeseen liittyvää taloudellista puolta ja statuksellisuutta.

Bourdieun käsitteistön suhteen tulee huomioida, että se perustuu ranskalaisen Suomea huomattavasti hierarkkisemman yhteiskunnan analyysiin (esim. Robbins 2004), joten sitä ei voi yksioikoisesti soveltaa Suomen oloihin. Myös tästä syystä huomioni ei olekaan vain hierarkioiden rakentumisessa, vaan olen pyrkinyt löytämään Bourdieun teoksista myös vähemmälle huomiolle jääneitä hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksiin liittyviä kohtia, joita tarkastelen pian lisää. Seuraava kuvio 1 on yhteenvetävä jäsenitys hierarkioiden käsitteellistämisestä tässä tutkimuksessa.

---

<sup>11</sup> Bourdieu (1985, 40) näkee, että koulumenestyksessä, jossa nähdään yleensä olevan kyse älykkyydestä, onkin tosiasiaa kyse perheeltä peritystä hyvästä tai korkeasta sosiaalisesta asemasta ja perheeltä perityistä kulttuurisista resursseista. Koulumenestys on siis vahvasti sidoksissa sosiaaliseen taustaan.



**Kuvio 1.** Jäsennys hierarkioiden rakentumisesta ja uusintamisesta

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut sekä koulujen välisistä hierarkioista että koulujen sisällä, kouluissa pienenisyyhteiskuntina näkyväksi tulevista sosiaalisista ja kulttuurisista hierarkioista. Koulujen arjessa läsnä olevana etnografina pureudun hierarkioiden rakentumiseen ja purkamisen mahdollisuuksiin ensisijaisesti koulujen sisältä käsin. Katson sitä, minkälaisia muutoksia uusilla hallinnan mekanismeilla, kuten perheiden kouluvalinnalla ja koulujen painotuksilla, koulujen arvioinneilla ja laadunarvioinneilla on kouluyhteisölle. Tutkin siis sitä, minkälaisia hierarkkisia jakoja kouluissa tapahtuu oppilaiden sosioekonomisen taustan, etnisyyden ja sukupuolen suhteen. Olen kiinnostunut myös siitä, minkälaisia hierarkkisia muutoksia uudet hallinnan mekanismit saavat aikaan opettajayhteisön sisällä. Lisäksi aineisto tarjoaa myös mahdollisuuksia analysoida koulujen välisissä hierarkioissa eli koulujen suoritus-, suosio-, maine- ja mielikuvahierarkioissa tapahtuvia pieniä muutoksia.

Koulussa pienenisyyhteiskuntana tulee esille oppilaiden sosioekonomiseen taustaan liittyvät hierarkiat. Koulujen sisäisissä hierarkioissa saattavat siis näyttäytyä kaupunkitilassa vallitsevat sosioekonominen ja yhteiskuntaluokkahierarkia (esim. Ball 2006; Bourdieu 2002a; Bernelius 2013; Reay 2007; Reay & Lucey 2009;

2002; Seppänen 2006).<sup>12</sup> Näyttää siltä, että etninen jakautuneisuus on voimistunut kaupunkitiloissa (esim. Bernelius 2013; Kortteinen et al. 2006) heijastuen myös kouluihin. Etnisyys ja siihen liittyvät luokittelut vaikuttavat siis olevan keskeinen hierarkioiden ilmenemä ja rakentumisen ulottuvuus myös koulujen arjen kannalta (ks. esim. Rajander 2010).

Sukupuoli on valittu monissa kouluetnografisissa tutkimuksissa lähtökohdaksi erojen ja hierarkioiden tutkimiseen (esim. Berg 2010; Gordon et al. 2000; Lahelma 2004; Lappalainen 2006; Palmu 2003; Rajander 2010). Sukupuolen (esim. Gordon et al. 2000; Lahelma 2004; Palmu 2003), seksuaalisuuden (esim. Berg 2010; Lehtonen 2003), erityisoppiluuden ja vammaisuuden (esim. Niemi et al. 2010; Hakala et al. 2013) biologiset ja kulttuuriset kategoriat ilmenevät kouluissa myös hierarkkisesti. Sekä tutkimusilmiöni ja jo olemassa olevan aikaisemman etnografisen tutkimuksen vuoksi lähestyn tässä tutkimuksessa hierarkioita sosioekonomisten erojen sekä etnisyyden näkökulmista. Pyrin analysoimaan myös aineistoni sallimissa puitteissa sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja erityisoppiluuteen liittyvien erontekojä, hierarkioiden rakentumista<sup>13</sup> ja purkamisen mahdollisuuksia. Pyrin huomioimaan myös näiden hierarkioiden yhteenkietoutumisen, jota on kutsuttu intersektionaalisuudeksi (esim. Crompton, Devine et al. 2000; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Lappalainen 2006; Palmu 2003; Scott et al. 2005; Skeggs 1994; 1997; Tolonen 1999; Tolonen 2008a; 2008b).

Bourdieuin (1990; 1998; 2000; 2002a; 2002b) näkökulmasta kouluissa näyttäytyvää sosioekonomista hierarkiaa voi käsitteellistää taloudellisten resurssien, kulttuuristen resurssien ja sosiaalisten resurssien epätasaisena jakautumisena oppilaiden perheiden välillä sekä koulujen oppilaspopulaatioiden perheiden välillä (ks. esim. Kalalahti et al. 2012; Karisto & Monten 1996; 1997; Kosunen 2012; 2016; Seppänen 2006). Taloudelliset resurssit tarkoittavat oppilaiden vanhempien tulotason ja varallisuutta sekä myös käytössä olevaa aikaa. Taloudelliset resurssit mahdollistavat siis Bourdieun mukaan pääsyn muiden resurssien äärelle. Kulttuuriset resurssit liittyvät vanhempien koulutusresursseihin (koulutuspääoma) eli koulutustutkintoihin, koulutuksessa opittuihin taitoihin ja pätevyYTEEN (koulutus-kvalifikaatiot). Kulttuurisiin resursseihin liittyy myös vanhempien kyky tukea lastensa opiskelua. Kulttuurisiin resursseihin kuuluu myös vanhempien ammattiasema ja kulttuurinen perehtyneisyys, kuten taiteen harrastus. Sosiaaliset resurssit tarkoittavat vanhempien sosiaalisia verkostoja, joita he kykenevät hyödyntämään esimerkiksi kasvatusta koskevien asioiden suhteen ja myös nuoren omat sosiaaliset verkostot.

<sup>12</sup> Myös Suomessa on alettu puhua yhteiskuntaluokasta ja yhteiskuntaluokkien välisten resurssien ja elämäntapojen eroista ja hierarkioista (esim. Gordon 2008; Berg 2008; 2010; Kahma 2011; Käyhkö 2006; Tolonen 2008a; 2008b).

<sup>13</sup> Esimerkiksi Elina Lahelman (2005, 86) mukaan Suomen kansalaisuus, suomen kieli, valkoisuus, heteroseksuaalisuus ja terve ruumis ovat itsestään selviä hierarkiaa rakentavia periaatteita ja resursseja suomalaisessa kulttuurissa ja kouluissa.

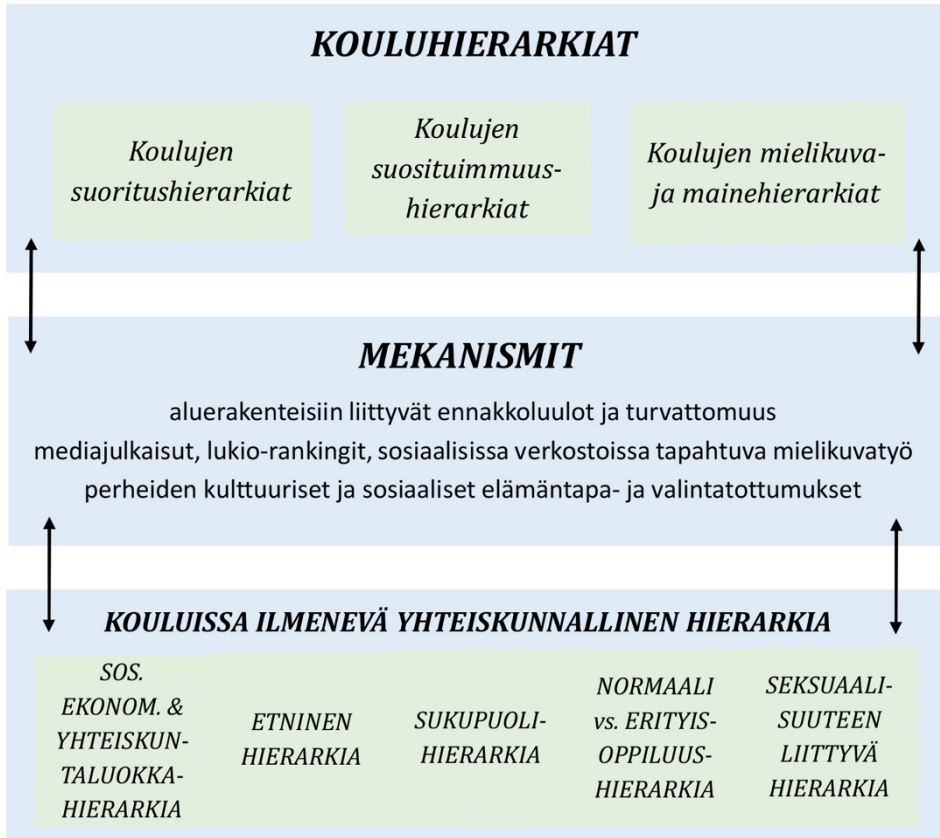
Siirryttäessä käyttämään yhteiskuntaluokan käsitettä<sup>14</sup> relevanttia on huomioida perheiden epätasaisesti jakautuneiden taloudellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten resurssien (sosioekonominen hierarkia) lisäksi elämäntavalliset erot ja valinnat (esim. Berg 2010, Bourdieu 1998; 2002a; Devine & Savage 2000; Kahma 2011; Savage 2000; Tolonen 2008a; 2008b). Bourdieun mukaan tutkimuksessa voidaan paikantaa toisistaan erottautuvia yhteiskuntaluokkia, joilla on erilaisten resurssien lisäksi eriytyneitä elämäntapoja ja makutottumuksia esimerkiksi koulutusvalintojen, kulttuurin ja taiteen kulutuksen kuin myös asumisen suhteen. Yleisesti ottaen voisi sanoa, että korkeimmiksi luokitetut yhteiskuntaluokat suosivat korkeakoulutusta, korkeakulttuuria ja taidetta makutottumuksissaan sekä sosiaalisesti arvostettuja asuinalueita ja tilavampaa asumista verrattuna taloudellisilta resursseiltaan köyhiin ja köyhempiin alaluokkiin nähden, joiden elämäntapaa kuvaa enemmän niukkuus koulutuksen ja kulttuurin kuluttamisessa sekä asumisessa (esim. Bourdieu 1996a; 2002a).<sup>15</sup> Devine ja Savage (2000, 194) toteavatkin, että yhteiskuntaluokan ja kulttuurin tutkimuksen kannalta hedelmällisintä niiden eristämisen sijaan olisi tutkia, miten ne kietoutuvat yhteen spesifeissä sosioekonomisissa käytännöissä ja suhteissa (myös Heikkilä 2008; Kahma 2011; Rahkonen 2008; Purhonen, Rahkonen & Roos 2006).

Seuraavassa kuviossa 2 esitän hierarkioiden välisiä suhteita yhteenvetävän hahmotelman, joka on vääjäämättä kärjistävä ja yleistävä. Tarkoitukseni on tutkimuksen varrella osoittaa, että hierarkioiden rakentumisessa ja purkamisessa on kyse dynamisesta, muuttuvasta ilmiöstä. Näin ollen lopullista kuvaa hierarkioiden rakenteesta tuntuu mahdottomalta esittää. Seuraava kuvio 2 on siis yhteenvetävä ja esimerkinomainen hahmotelma.

---

<sup>14</sup> Sosioekonomisen hierarkian kannalta siis myös yhteiskuntaluokan käsite on relevantti. Uudessa luokka-analyysissä on painotettu yhteiskuntaluokan ja kulttuuristen erojen yhteenkietoutumisen analyysiä (esim. Devine & Savage 2000, 193; Devine et al. 2008; Kahma 2011; Savage 2000; Tolonen 2008a). Pierre Bourdieun valtateoreettinen käsitteistö on ollut keskeinen inspiraatio monelle yhteiskuntaluokan ja kulttuuristen erojen yhteenkietoutumista tutkineelle tutkimukselle (Berg 2010; Devine & Savage 2000, 193; Gordon 2008; Kahma 2011; Tolonen 2008a). Käsitteistö on osoittautunut analyysivoimaiseksi myös sosiaalisten ja kulttuuristen liikkeiden (transformation, mobility) (Savage 2000) tutkimuksessa.

<sup>15</sup> Useat tutkijat ovat kirjoittaneet viime aikoina siitä, että spesifin hallitsevan yläluokkamaun sijaan moniruokainen kulttuurinen maku, joka yhdistelee esimerkiksi erilaisia musiikki-genrejä klassisesta musiikista tanssimusiikkiin (*cultural omnivore*) on alkanut yleistymään sosioekonomiselta asemaltaan hyväosaisten ihmisten joukossa (esim. Devine & Savage 2000, 194; Kahma 2011).



**Kuvio 2.** Yhteiskunnallisia hierarkioita, välittymisen mekanismeja ja kouluhierarkioita

Luvun alussa käsittelemäni kouluhierarkiat rakentuvat suhteessa kouluissa ilme-neviin yhteiskunnallisiin hierarkioihin, kuten koulujen oppilaiden sosioekonomi-seen taustaan, etnisyyteen ja sukupuoleen<sup>16</sup>. Kouluissa ilmeneviä yhteiskunnalli-sia hierarkioita ovat myös seksuaalihierarkia<sup>17</sup> ja normaali/erityisoppiluus-hierar-kia<sup>18</sup>. Kouluhierarkioita ovat siis puolestaan koulusuoritushierarkiat, koulusuosi-tuimmuushierarkiat sekä koulumielikuva- ja mainehierarkiat.

Luvuissa 2.1–2.3 olen kirjoittanut kansainvälisen tutkimuksen pohjalta siitä, miten alueiden sosioekonominen jakautuneisuus, perheiden sosioekonominen

---

<sup>16</sup> *Sukupuolihierarkia*. Bourdieun teoriaan viitaten Beverly Skeggs (2004, 23) argumen-toi, että sukupuoli toimii kulttuuripääoman implisiittisenä muotona kuin myös kulttuuri-sena käyttäytymis- ja toimintataipumuksellisenä olemisen tapana (myös Tolonen 2008, 12). Sukupuolen voi nähdä myös useita kenttiä ja resurssien muotoja läpileikkaavana kulttuurisena periaatteena (Tolonen 2008, 12). Eeva Jokinen (2004) on esittänyt suku-puolitapaisuuden käsitteen viitaten sukupuolittuneisiin käyttäytymis- ja toimintataipu-muksiin (Berg 2010a). Edelleen esimerkiksi Greg Noble ja Megan Watkins (2003) näke-vät habituksen ja sen kehollisen ilmentymän, jota Bourdieu (esim. 2000; 2003) kutsuu keholliseksi *hexikseksi* analyttisenä sukupuolen tutkimisessa. Tavot, jolla keho toimii, liikkuu ja näyttää sekä fyysiset ominaisuudet ja näkyvät resurssien muodot ilmentävät so-siaalista asemaa sekä biologisesti ja sosiaalisesti konstituoitunutta sukupuolta. Bourdieu (2001) itse kuin myös Bourdieun pääoma- tai resurssihierarkian ja habituksen käsitteitä (esim. Bourdieu 2000; 2002a; 2002b) soveltaneet sukupuolentutkijat (esim. McNay 2008) määrittelevät maskuliinisuuden sukupuolihierarkiaa määrittävänä kategoriana usein siihen kytkeytyvien resurssien vuoksi. Useissa tutkimuksissa on myös huomattu useita muita erontekoja ja moniulotteisempia hierarkkisia suhteita sukupuolen katego-rian sisällä (esim. Berg 2010a; Gordon et al. 2000; Lahelma 2004; Lappalainen 2006; Palmu 2003).

<sup>17</sup> *Seksuaalihierarkia*. Bourdieu (2001; 2002b) on tarkastellut seksuaalisuuteen liittyvää hierarkiaa, eri kulttuurisia, kehollisia, sosiaalisia resursseja sekä habitusta läpileikkaa-vana kulttuurisena järjestyksenä (myös Berg 2010a; Skeggs 2004a), jossa taloudenpidon ja kodinhoidon periaatteiden sukupuolinen jakautuminen ylläpitää heteroseksuaalisuuden ylivaltaa homoseksuaalisuuteen nähden. Jukka Lehtonen (2003) kirjoittaa tutkimuk-sessaan heteronormatiivisuudesta, heteroseksuaalisuuden itsestäänselvyydestä ja kult-tuurisesta ylemmyydestä suhteessa homoseksuaalisuuteen (myös Berg 2010a). Homosek-suaalisten nuorten eriarvoinen asema kouluissa on tullut näkyväksi tutkimuksissa muun muassa heihin kohdistuvan kiusaamisen kautta. Homoseksuaaliset oppilaat asemoitiin oppilashierarkioissa matalimpiin asemiin ja heitä monesti kiusattiin (Lehtonen 2003, 136; myös Berg 2010a.) Seksuaalihierarkiaa rakennettiin nimeämisen, kategorisoinnin, kuten ”homo”-, ”lesbo”- ja ”huora” -nimittelyjen ja useiden kiusaamisen tapojen kautta. Kiusaamisen motiivina näyttäytyi monesti pelko moninaisuutta ja erilaisuutta kohtaan. (Lehtonen 2003, 143–164; ks. myös Berg 2010a.)

<sup>18</sup> *Erityisoppiluusstatus*. Kategorisointi ja siirto erityisopetukseen voi auttaa paranta-maan oppilaan asemaa tuetussa ympäristössä uusien taitojen syntyessä ja oppimisen tai-tojen vahvistuessa. Toisaalta siirto tarkkailuluokalle ja erityisopetuksen luokalle, jossa op-pilaalla on mukautettu opetussuunnitelma matalampine tavoitteineen, voi leimata oppi-laan, sulkea elämän mahdollisuuksia ja aiheuttaa myös subjektiivista kärsimystä. Tämä siirto voi asettaa oppilaan heikkoon asemaan koulutuksellisessa hierarkiassa myöhem-pien koulutusvaihtoehtojen kapeutuessa kuin myös tulevan työkentän suhteen. Vaikuttaa, että erityisoppiluuden määrä indikoi koulutuksen määrää. Mitä pidemmän aikaa oppilas on viettänyt erityisopetuksessa, sitä lyhyempi hänen koulutustiensä on. (Niemi et al. 2010, 20–21.) Erityisoppiluuteen ja etnisyyteen liittyvät hierarkiat vaikuttavat kietoutu-van yhteen siinä, että maahanmuuttajataustaisiksi luokiteltujen oppilaiden on huomattu saavan erityisopetussiirtoja muita oppilaita useammin (Niemi et al. 2010, 26).

tausta ja etnisyyys ovat kietoutuneet kouluhierarkioihin. Aikaisemman kansainvälisen tutkimuksen pohjalta näyttää, että korkean sosioekonomisen taustan omaavat ja valtaväestöön kuuluvat perheet ovat taipuvaisia valitsemaan koulujen suoritus-, suosituimmuus- ja mainehierarkian yläpäässä olevia kouluja. Kansainvälisten tutkimusten mukaan koulujen suosituimmuuteen vaikuttaa koulun oppilaiden etniseen taustaan, ihonväriin ja yhteiskuntaluokkaan liittyvät tekijät. Suosiohierarkian huipulla oleviin kouluihin on todettu hakevan enemmän tyttöjä. Ilmaisen näitä nuorten sosioekonomiseen taustaan, etnisyyteen ja sukupuoleen liittyviä vuorovaikutussuhteita kuvassa 2 nuolilla. Myös seksuaalisuuteen ja erityisoppiluuteen liittyvät vaikutussuhteet ovat osana kuviota, vaikka ne tulevatkin vähemmän esille tässä tutkimuksessa.

Kuvioon 2 olen merkinnyt myös yhteiskunnallisia hierarkioita ja kouluhierarkioita välittäviä mekanismeja. Esimerkiksi perheiden tekemä kouluvalinta voi olla tällainen mekanismi, jolla perheen asema sosioekonomisessa hierarkiassa vaikuttaa kouluhierarkiaan.<sup>19</sup> Lisäksi perheiden oletukset koulujen oppilaspopulaation sosioekonomisesta tasosta, etnisestä taustasta ja suoritustasosta ja siihen liittyvä mielikuvatyö voi olla tällainen mekanismi, jolla yhteiskunnalliset hierarkiat välittyvät ja vaikuttavat kouluhierarkioihin. Edelleen perheiden yhteiskuntaluokkaan liittyvät elämäntavalliset arvostukset voivat toimia välittävänä mekanismeina, joiden kautta yhteiskunnalliset hierarkiat vaikuttavat kouluhierarkioiden uusintumiseen ja rakentumiseen. Esimerkiksi akateemisuutta tai kilpailukykyisyyttä työmarkkinoilla suosivat yläluokat myös useimmin valitsevat kouluja, joissa he olettavat olevan korkean suoritustason (Bernelius 2013; ks. Kosunen 2016; Seppänen 2006). Näin yhteiskuntaluokkaan ja perheiden kulttuuriresursseihin liittyvät tekijät näyttävät vaikuttavan esimerkiksi koulujen oppilaspohjan sosioekonomisen jakautuneisuuden uusiintumiseen koulusuoritushierarkioissa, koulusuosituimmuus- ja mielikuvahierarkioissa.<sup>20</sup>

Kuviossa 2 esitän siis esimerkinomaisesti mekanismeja, jotka saattavat toimia hierarkioiden muotojen välillä. Mekanismeja voi toki olla muitakin ja ne voivat myös nähdäkseni muuttua. Yksiselitteistä staattista kuvaa hierarkioiden rakenteesta tuntuu olevan mahdoton esittää, sillä kyse näyttäisi olevan dynaamisesta, liikkeessä olevasta ja laajasta ilmiöstä. Dynamiikan käsitteellä haluan kiinnittää huomiota asioiden ja toimijoiden vuorovaikutussuhteisiin ja vuorovaikutussuhteiden säännönmukaisuuksiin. Säännönmukaisuus ei tarkoita sitä, että toimijoilla tai asioilla olisi jatkuvasti vain samanlaisia vaikutussuhteita keskenään. (esim. Emir-

<sup>19</sup> Yleisemmin ottaen mekanismilla tarkoitan tässä prosessia, valintaa, tekniikkaa, strategiaa tai toimintaa, jolla on vaikutusta yksittäisen henkilön tai yhteisön käyttäytymiseen tai asemaan (esim. Hannus & Simola 2010; Dean 1999; Foucault 2000a).

<sup>20</sup> Yhtäältä lukiodien oppilaspopulaation sosioekonomiseen taustaan ja kulttuurisiin resursseihin yhteydessä olevat lukio-rankingit (ks. Tirri 1997) vaikuttavat myös yläkoulu-mainaisiin (Kosunen & Carrasco 2014).

bayer 1997, 287; Kauko 2011.) Kyse on siitä, että hierarkioiden muodot ja toimijat, joiden elämässä ne ovat läsnä, ovat jatkuvasti ja muuttuvilla tavoin suhteessa toisiinsa. Tästä näyttäisi seuraavan se, että hierarkioiden muodot ovat ainakin jollain tapaa liikkeessä moninaisten vuorovaikutus- ja vaikutussuhteiden myötä.

Hierarkioiden rakentumisen lisäksi tutkin hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia. Tutkin sosiaalisten ja kulttuuristen hierarkioiden purkamisen käytäntöjä koulujen sisällä koulujen kulttuurisissa ja luovissa käytännöissä. Tutkimusaineisto tarjoaa myös perusteita analysoida koulujen välisten hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia. Kunkin empiirisen tulosluvun lopussa analysoin myös aineiston pohjalta koulujen välisten hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia.

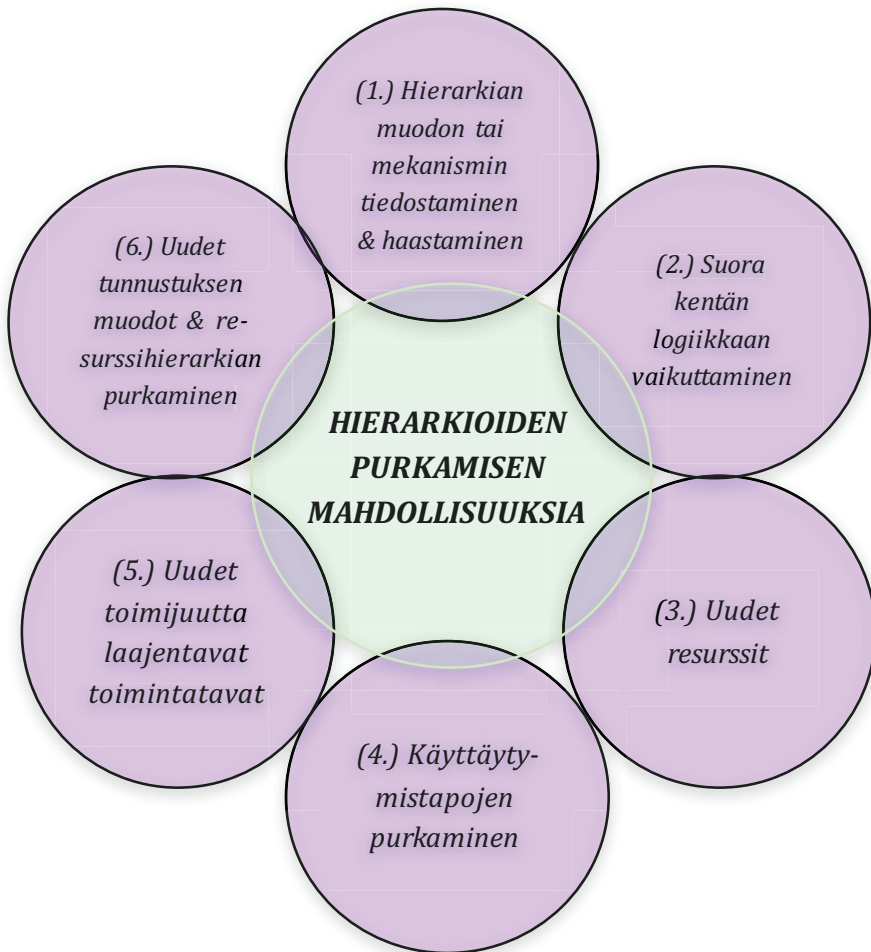
Purkamisella tarkoitan ensisijaisesti jonkinlaista asian eteen tehtävää pientä liikettä. Teatteri- ja draamatyöskentelyssä purkaminen voi tarkoittaa esimerkiksi ryhmässä tehdyn harjoituksen läpikäymistä suullisesti. Psykoterapiakontekstissa purkaminen voi tarkoittaa tietyn henkilöä rajoittavan asian käsittelyä. Olen halunnut käyttää purkamisen käsitettä suunnatakseni analyttisiä linssejäni pieniin asioihin ja askeliin, joita kouluissa mahdollistuu koulutuksellisen tasa-arvon ja hierarkiattomamman arjen luomiseksi. Purkamisella en siis tarkoita sitä, että kaikki yhteiskunnalliset järjestykset olisivat huonoja tai että ne tulisi kokonaan alas ajaa. En myöskään tarkoita puhuessani hierarkioiden purkamisesta, että oppilaiden taustaan liittyvä sosioekonominen hierarkia tai eriarvoisuus pystyttäisiin poistamaan kouluissa täysin. Purkamisen käsitteellä tarkoitan kouluissa mahdollistuvaa liikettä, ehkä pieniltäkin näyttäviä tekoja kohti vähemmän hierarkkisia ja eriarvoisia käytäntöjä ja elämää. Näiden pienten tekojen linkittyessä voi avautua myös laajempia mahdollisuuksia ja toinen toisiaan tukevia käytäntöjä.

Hierarkioiden purkaminen voi siis olla yksittäinen pieni liike tai teko. Hierarkioiden purkamista voi tapahtua monella tavalla erilaisten käytäntöjen avulla. Eri-laiset käytännöt voivat myös jäsentyä toinen toisiaan tukevaksi kehäksi. Hierarkioiden purkaminen on tässä tutkimuksessa yläkäsite näille eri käytännöille. Esitän seuraavaksi ideaalityyppisen jäsennyksen hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksista. Jäsennykseni hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksista linkittyvä pääasiassa Bourdieun, Michel Foucault'n ja Gilles Deleuzen kirjoituksiin. Tutkimusilmionä hierarkioiden purkaminen on laadullisen tutkimuksen kannalta mitä kiintoisin: siinä voi olla kyse monenlaisten toinen toisiaan tukevien käytäntöjen laadullisesta rikkaudesta ja näin jatkuvasti liikkeessä olevien käytäntöjen mahdollisimman tiheästä kuvaamisesta.

Seuraavaksi esittelen kuusi hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksiin liittyvää käytäntöaluetta. Nämä kuusi käytäntöaluetta saattavat jäsentyä toisiaan tukevaksi mahdollisuuksien kehäksi. Edelleen korostan, että lähtökohtanani on, ettei purkamisen tarvitse olla laaja-alainen monivaiheinen prosessi. Purkamista voi olla yksittäinen pieni teko. Tällainen teko voi myös liittyä johonkin kuudesta käytäntöalueesta. Seuraavassa kuviossa 3 esitän nämä hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien kuusi käytäntöaluetta, joita tarkastelen kuvion jälkeen tarkemmin.



Hierarkioiden purkaminen on tässä tutkimuksessa analyttinen yläkäsite (1.) hierarkian muodon tai mekanismien tiedostamiselle ja haastamiselle, (2.) suoralle kentän logiikkaan vaikuttamiselle, (3.) uusien resurssien syntymiselle hierarkioissa matalammassa asemassa oleville, (4.) ulossulkevien käyttäytymistapojen purkamiselle, (5.) uusien toimijuutta laajentavien toimintatapojen syntymiselle sekä (6.) uusille tunnustuksen muodoille, jotka muuttavat tai purkavat kulttuuri- sesti arvostettujen resurssien luomaa hierarkiaa.



**Kuvio 3.** Hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia

(1.) Hierarkian muodon tai mekanismin tiedostaminen ja haastaminen: Hierarkioiden purkamista voi olla toiminta, jossa hierarkiasta tullaan tietoiseksi. Tiedostaminen voi lähteä esimerkiksi uutta hallintakäytäntöä koskevasta keskustelusta, jossa tuodaan näkyväksi siihen liittyvä hierarkkisuus tai eriarvoisuus. Usein ajatellaan, että asiasta pitää olla ensiksi tietoinen ennen kuin se voidaan haastaa. Hierarkian yhteisöllistä paljastamista ja tiedostamista voi tapahtua myös silloin, kun

hierarkia spontaanisti haastetaan. Haastaminen voi kohdistua itse hierarkiaan ja siihen, miten se tulee näkyväksi yhteisössä tai yhteisöjen välillä. Haastaminen voi kohdistua myös hierarkiaa synnyttävään mekanismiin. (esim. Bourdieu 2008; Bourdieu & Waquant 1992; Foucault 1997b; 2000d; 2005c.)<sup>21</sup> Haastaminen voi tarkoittaa käytännön vastustamista, muokkaamista tai vaihtoehtoisten tapojen esittämistä.

Hierarkioita ja niitä synnyttäviä mekanismeja voidaan haastaa esimerkiksi performatiivisten, esittävien ja leikillistävien tilanteiden avulla (esim. Bourdieu 2000; 2002a; Foucault 1998d; Bourdieu 2002a). Esittävissä ja leikillisissä tilanteissa voidaan tutkia erilaisten roolien avulla hierarkkisia asemia, niiden syntymistä ja purkamisen mahdollisuuksia. Esittävissä tilanteissa voidaan myös konkreettisesti esittää, miten tietty valtemekanismi toimii yhteisössä, eli paljastaa se (esim. Boal 1979; Marques 2007). Valtemekanismin paljastamisen jälkeen voidaan kehittää ja esittää toisenlainen vaihtoehtoinen käytäntö (ks. Berg 2010; Bourdieu 2000; Liimakka 2013). Esimerkiksi Augusto Boalin (1979) kehittämässä sorrettujen teatterissa esitys voidaan rakentaa niin, että lavalla esitellään ensiksi valtahierarkian kärjessä olevien ihmisten elämää ja sosiaalista hierarkiaa kuvaava näytelmän episodi, jonka jälkeen katsojat tulevatkin lavalle ja muuttavat esityksen kulun aivan toiseksi.

Vastaperformanssi voi siis olla tapa haastaa hierarkkista käytäntöä. Jukka Lehtosen (2003, 142) tutkimuksessa nuoret haastoivat liikunnantunnin suosituimmushierarkian ja kilpailun parhaista oppilaista järjestämällä itse leikillisen vastaperformanssin. Tässä spontaanissa performanssissa nuoret kilpailivat ensimmäiseksi valituksi tulemiseen sijaan viimeiseksi jäämisestä oppilasvalinnoissa. Ryhmänmuodostustilanteeseen liittyvä hierarkkinen kilpailutilanne parhaista oppilaista paljastettiin ja karnevalisoitiin kilpailun logiikan täysin muuttavalla leikillisellä tilanteella. Lehtonen argumentoi, että ryhmäpaine on keskeinen syy, miksi hierarkioita uusinnetaan ja ne uusiintuvat. Vaikuttaa siltä, että yhteisölliset leikilliset, performatiiviset tilanteet ovat vaikutusvaltaisia, sillä niissä ryhmäpaimekanismeja voidaan yhdessä leikin hengessä ylittää.

Tällaisissa performatiivisissa tilanteissa voi myös ilmetä spontaaneja kehollisia tilanteen hierarkian paljastavia lipsahduksia, kuten pelin säännöistä poikkeamista. Hierarkioiden haastamisen käytännöt voivat siis myös olla spontaaneja, kehollisia poikkeamia totutusta toimintatavasta (esim. Bourdieu 2000, 162; Foucault

---

<sup>21</sup> Hierarkioita voidaan haastaa refleksiivisesti tilanteissa, joissa toimijat voivat olla samaan aikaan sekä havainnoijia että neuvottelijoita. Toimijat voivat havainnoida uusia hallinnan mekanismeja ja niihin liittyviä puhetapoja. Refleksiivisen havainnoinnin paljastessa toimijoille, minkälaisesta hierarkkisesta tilanteesta tai mekanismista on kyse, he voivat siirtyä refleksiivisen havainnoinnin avulla hierarkkisesta tilanteesta tai mekanismeista neuvotteluun ja vaihtoehtoisten käytäntöjen esittämiseen. (esim. Foucault 2005c; ks. myös Lappalainen 2006.)

1998d, 188), jotka paljastavat ja haastavat hierarkkisen käytännön tai sitä ylläpitävän mekanismin. Tiettyä hierarkiaa haastava käytäntö tuo siis hierarkian vähintäänkin tietoiseksi ja keskusteltavaksi yhteisössä. Se ei kuitenkaan välttämättä johda hierarkian lopulliseen purkautumiseen.

(2.) Kentän hallitsevaan toimintalogiikkaan vaikuttaminen: Kentän hallitsevaan logiikkaan voidaan pyrkiä myös vaikuttamaan esimerkiksi kulttuurisia resursseja omaavien henkilöiden avulla. Tässä kentällä tarkoitan koulutuksen kenttää. Kentän logiikkaan vaikuttaminen voi tarkoittaa sekä koulutuksen kentällä valitseviin (hallinta)periaatteisiin vaikuttamista että marginaalisessa asemassa olevien henkilöiden näkökulman esille tuomista koulutuksen kenttää koskevassa päätöksenteossa.

Bourdieu (2000) on kuvannut tilannetta, jossa marginaaliasemassa ollut ryhmä voi saada äänensä ja näkökulmansa esille ja huomioiduksi päätöksenteossa kulttuurisia resursseja omaavan edustushenkilön avulla. Tällaiset ryhmän näkökulmaa esille tuovat kulttuurisia resursseja omaavat henkilöt (*spokesperson*) voivat toimia välittäjinä valtakulttuurin ja matalassa tai marginaalisessa asemassa olevan ryhmän välillä edistäen myös uusien kulttuuristen resurssien omaksumista sekä kielellistä vaihtoa. Kielellisellä vaihdolla Bourdieu (2003) tarkoittaa sitä, että marginaalisessa asemassa olleen ryhmän kokemusmaailmaa ja kieltä voidaan pikku hiljaa saada enemmän huomioiduksi vallitsevan kulttuurin piirissä luomalla puhetaapoja, jotka silloittavat näitä erilaisia kokemusmaailmoja ja niihin sidoksissa olevaa kieltä.

Koulumaailmassa opettajaedustajat, jotka osallistuvat esimerkiksi kansallisiin ammattiyhdistystapaamisiin, joissa opettajien kokemuksia kuullaan, voivat toimia tällaisina kouluyhteisön arjen kannalta tärkeiden näkökulmien ja kokemusten välittäjinä. Myös esimerkiksi rehtorit, jotka tapaavat koulutuksen järjestäjää erilaisissa tilaisuuksissa, voivat pyrkiä rakentamaan mahdollisuuksia tällaiselle dialogille.

(3.) Uudet resurssit: Hierarkioiden purkamisen kannalta merkitykselliseltä näyttää hierarkioita ylläpitävien resurssien uudelleen jakaminen tai uusien resurssien syntyminen niille, joilla niitä on aikaisemmin ollut vähän. Hierarkioiden rakentuessa eriarvoisesti jakautuneista taloudellisista, kulttuurisista, sosiaalisista ja emotionaalisista resursseista (esim. Bourdieu 1990; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006; Herrera 1997; Reay 2000; 2004a) uusien resurssien syntyminen ja luominen hierarkioissa matalammissa asemissa oleville ihmisille tasaa resurssien epäsuhtaa ja eriarvoisuutta. Tällä tavalla uusien resurssien syntyminen purkaa hierarkiaa.

Reay (1998, 70) huomasi tutkimuksessaan, että vähän koulutetun taustan omaaville nuorille syntyi uusia kulttuuristen resurssien muotoja kuvataiteen ja tanssin kautta. Bourdieun (1990a, 64–65; Reayn 1998, 70) mukaan tanssi, draama ja musiikkitunnit ovat käytäntöinä sellaisia, joissa ihmiset lähtevät niissä mukaan uuteen toimintaan, jolloin uusien resurssien ja kulttuuristen taitojen syntyminen mahdollistuu.

(4.) Ulossulkevien käyttäytymistapojen purkaminen: Hierarkioissa on siis kyse myös eriarvoisista osallisuuden ja toimijuuden kokemuksista ja mahdollisuuksista (ks. Berg 2010; Brunila 2009; Liimakka 2013; Rainio 2010).<sup>22</sup> Kyse on siis toimijoiden käyttäytymistavoista, ja -tottumuksista sekä toimintatavoista, jotka kytkeytyvät toimijan sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaan (Bourdieu 1990; 1998; 2000; 2002a; 2002b; Bourdieu & Passeron 2000). Myös opettajilla saattaa olla heikompia oletuksia ja odotuksia suhteessa nuoriin, joiden vanhemmat omaavat matalamman koulutus- ja ammattitaustan (emt. ja esim. Hannus 2007b; Harker 2000; Silvennoinen 2002). Hierarkioiden purkamista voisi tästä näkökulmasta olla se, että opettajat tarkastelisivat näihin nuoriin liittyviä oletuksiaan ja odotuksiaan ja sitten tietoisesti muuttaisivat niitä positiivisemmiksi.

Foucault (1998e, 175–185) on kirjoittanut itseä peiliin katsomisesta sekä realistisen omakuvan ja uusien kuviteltujen mahdollisuuksien integroimisesta itseen. Ulossulkevien ja rajaavien omakuvien tai käyttäytymistottumusten purkaminen ja muuttaminen voi tapahtua esimerkiksi vuorovaikutussuhteissa, joissa nuori saa vahvistusta omanarvon tunteelleen, positiivista palautetta toiminnastaan sekä tukea uusien mahdollisuuksien ja positiivisten ajatusten yhdistämisestä omakuvansa (ks. esim. Moon 2010; Savolainen 2008; 2009).

(5.) Usein vanhat käyttäytymistottumukset poistuvat, kun tilalle tulee uusia toimintatapoja (ks. Gronow 2010; Liimakka 2013). Epäsuotuisassa asemassa olleen toimijan osallisuutta ja toimijuutta tukevien uusien toimintatapojen syntyminen ja vahvistuminen purkaa siis hierarkiaa. Väitöskirjassaan Satu Liimakka (2013) on Bourdieuhun pohjautuen kirjoittanut siitä, kuinka uutta laajempien mahdollisuuksien toimijuutta vahvistetaan vastaharjoittelun avulla, jossa harjoitellaan kerta toisensa jälkeen uutta olemisen tapaa suhteessa vanhoihin totunnaisiin ulossukeviin käyttäytymiskaavoihin. Toistuvan harjoittelun avulla keho voi uudelleen habituaalistua, tottua uuteen tapaan, eivätkä vanhat rajaavat, negatiiviset tavat tule enää rutiininomaisesti läpi. Gilles Deleuze (1997; 2002) on myös kirjoittanut siitä, että tietoinen esittelytilaisuus, ihmisen tietoisesti valitessa esiintyä ja esitellä itseään toisille, tarjoaa aina uuden itsemäärittelyn mahdollisuuden. Ihmiselle syntyy mahdollisuus hieman uudenlaiseen ja toisenlaiseen itsen toistamiseen (*repetition*) sekä olemiseen (myös Berg 2010; Goffman 1971; 2004). Esittävien tilanteiden kautta ihminen voi luoda uudenlaista olemisen tapaa ja toistaessa tätä uudenlaista olemisen tapaa vahvistaa sitä (Böhler 2010; Deleuze 1994; 2002; 2013; Goffman 1971; myös Berg 2010).

---

<sup>22</sup> Toimijuudella (*agency*) tarkoitetaan monesti tunnetta omista vaikutusmahdollisuuksista tai omien mahdollisuuksien tilan laajenemisesta (ks. Bourdieu 2000; Brunila 2009; Liimakka 2013; Rainio 2010). Monesti tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu valtaa, kontrollia tai hierarkioita, *agency* tai toimijuus on ollut käsite, jolla on kuvattu yksittäisen toimijan tilaa valtasuhteessa, jossa hänen konkreettiset resurssinsa, vaikutusmahdollisuutensa tai vapauden, itsearvostuksen, osallisuuden ja kykenevyyden tunteensa ovat liisääntyneet (ks. Bourdieu 2000; Brunila 2009; Liimakka 2013; Rainio 2010).

Hierarkoiden purkamisessa tärkeältä näyttää ihmisten laajemman toimijuuden luominen vahvistamalla ei-ulossulkevia toimintatapoja (ks. myös esim. Bourdieu 1998; 2000; ks. myös Berg 2010; Bourdieu & Passeron 2000; Liimakka 2013). Samoin merkitykselliseltä näyttää hierarkioissa matalalle asemoitujen ihmisten ja ryhmien osallisuutta ja laajempaa toimijuutta tukevien uusien tapojen (*habit*) ja taitojen luominen sekä harjoittelu (ks. Gronow 2010; Liimakka 2013).<sup>23</sup>

Uutta toimijuutta voidaan harjoitella esimerkiksi peleissä, leikkillisissä ja esityksellisissä tilanteissa (esim. Bourdieu 2000; Foucault 1998d), joissa nuoret voivat valita uusia rooleja ja toimintatapoja, saada etäisyyttä vanhoihin tottumuksiinsa ja vahvistaa uusia tapoja (ks. esim. Deleuze 1997; 2002; 2013).

Esimerkiksi Tarja Kankkusen (2004, 164) tutkimuksen mukaan leikki ja uusien roolien kokeilu, jotka voivat mahdollistua esimerkiksi kuvataiteen tuntien yhteydessä, ovat merkittäviä mahdollisuuksia niin sosioekonomisten hierarkoiden, sukupuoli- kuin seksuaalihierarkoiden tunnistamisessa. Kuvataiteessa voi vahvistaa oman elämän laajempia mahdollisuuksia ja voi myös asettua toisen asemaan. Esimerkiksi muotokuvien, kuvareportaasein, pukeutumis- ja maskeerauskokeiluun voi lähestyä ihmistä, jonka etnisyys, sukupuoli tai maailmankatsomus poikkeaa merkittävästi omasta. Toisen nahkoihin meneminen voi myös edistää uudenlaista ymmärrystä ja kunnioitusta esimerkiksi etnisiä vähemmistöjä kohtaan. (Kankkunen 2004, 164.)

(6.) Resurssihierarkiaa ylläpitäviin mekanismeihin vaikuttaminen ja uudenlaiset tunnustuksen muodot: Uudet kunnioituksen ja tunnustuksen muodot voivat puolestaan vaikuttaa hierarkioita ylläpitäviin mekanismeihin (Bourdieu 2000). Bourdieu (esim. 1998) väittää, että yhteiskunnallisen arvostuksen ja tunnustuksen mekanismit määrittävät sitä, mikä on korkeimmin arvostettua symbolista pääomaa, resursseja hierarkian huipulla. Bourdieu väittää, että arvostuksen ja tunnustuksen tarpeet saavat ihmisiä tavoittelemaan yhteiskunnassa arvostettuja resursseja. Tämä näyttää hänen mukaansa toimivan yhtenä resurssihierarkiaa ylläpitävänä mekanismina. Sen sijaan uudenlaisen ymmärryksen tai toisen asemaan eläytymisen kautta syntyvät uudet arvostuksen, tunnustuksen ja solidaarisuuden muodot voivat murtaa hierarkioita ja niitä ylläpitäviä mekanismeja (Bourdieu 2000; ks. myös Emirbauer 2013; Huttunen 2006).

Edellä olen esitellyt hierarkoiden purkamisen mahdollisuuksia (kuvio 3). Kuva on havainnollistava jäsenitys. Hierarkoiden purkamisen mahdollisuuksien kuvassa käytäntöjen järjestys on näennäinen. Tästä syystä olen myös laittanut käytäntöjen vaiheisiin viittaavat numerot sulkeisiin. Hierarkoiden purkamisessa erilaiset käytännöt voivat seurata arjessa vaihtelevin järjestyksin. Hierarkoiden purkamista voi olla myöskin yksittäinen kriittinen uutta hallintakäytäntöä koskeva

<sup>23</sup> Hierarkoiden purkamisen tutkimisessa relevanttia on katsoa myös niitä käytäntöjä, joissa hierarkioissa korkealle asemoidut muuttavat niitä mekanismeja, joilla hierarkia rakentuu. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi muutoksia arvostetuissa resursseissa (pääomat), joilla hierarkia pysyy samana. (Bourdieu 2002a.)

argumentti. Sitä voi olla vahemmistöasemassa olevalla nuorelle syntyvä osallisuuden kokemus.

Tutkimus on kouluetnografinen tutkimus pääasiassa kahdella yläkoululla, joilla olen havainnoinut opettajienkokouksia, vanhempainiltoja, auditointeja, koulujuhlia sekä arkisia tilanteita käytävillä ja opettajienhuoneissa ennen ja jälkeen kokouksia. Ensimmäinen tutkimuskoulu sijaitsee matalamman sosioekonomisen rakenteen alueella. Kutsun sitä Aarnikoksi. Toinen tutkimuskoulu on puolestaan korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueella. Kutsun sitä Kaarnaksi. Lisäksi tutkimuksessa oli mukana neljän kuukauden havainnointijakson ajan kolmas täydentävä tutkimuskoulu myös korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueelta. Kolmatta lyhytaikaista tutkimuskoulua kutsun Kuusistoksi. Havainnointiaineiston lisäksi haastattelin koulujen opettajia ja rehtoreita, yhteensä 34 henkilöä, ja laadin opettajille laadullisen kyselyn koskien koulun arkea ja oppilaiden resursseja ja kulttuuria. Tuotin ja keräsin visuaalista aineistoa, kuten tilallisia piirroksia, valokuvia koulutiloista sekä koululehtiä.

Tutkimusongelmat ovat:

- (1.) Minkälaisia hierarkioita kouluissa rakentuu liittyen uusiin hallinnan mekanismeihin, kuten kouluvalintapolitiikkaan ja koulujen painotuksiin, laadunvarmistukseen ja koulujen arviointiin sekä palkkiojärjestelmiin?
- (2.) Minkälaisia visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen liittyviä hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia kouluissa on?
- (3.) Miten hierarkkisuuden tunteita puretaan kouluyhteisön sisällä ja minkälainen tunnedynamiikka edistää hierarkioiden purkamista?
- (4.) Minkälaisia hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia koulujen pedagogisissa käytännöissä syntyy?
- (5.) Minkälaisia performatiivisuuteen liittyviä hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia kouluilla on?

Ensimmäiseksi analysoin sitä, minkälaisia hierarkkisia muutoksia kouluvalintapolitiikkaan, koulujen painotuksiin, koulujen arviointiin ja laadunvarmistukseen sekä uusiin palkkiojärjestelmiin liittyen kouluilla ilmenee. Kouluvalintapolitiikan, koulujen painotusten, koulujen arvioinnin ja laadunvarmistuksen sekä uusien palkkiojärjestelmien hierarkkisista vaikutuksista kouluyhteisöjen välillä ja sisällä on kirjoitettu aikaisemman tutkimuksen piirissä (esim. Ball 1997; 2003; 2006). Olen esitellyt tätä tutkimusta luvuissa 2.1–2.3. En pyri jäljittämään tilastollisesti todennettavia kausaalivaikutuksia. Peter Dahler-Larsenin (2007) tapaan tutkin konstitutiivisia sosiaalisesti tuotettuja vaikutuksia, joita voidaan kuvata kielellisesti. Huomioni kohdistuu havainnoivana etnografina siis siihen, mitä uudet hallinnan mekanismit aikaansaavat koulun arjessa. Huomioni kohdistuu haastattelijana myös siihen, miten opettajat ja rehtorit puhuvat siitä, mitä uudet hallinnan mekanismit ovat aikaansaaneet heidän työssään. Analysoin siis koulujen arjessa ilmeneviä uusien hallinnan mekanismien hierarkkisia vaikutuksia.

Toiseksi analysoin visuaalisuutta ja kuvataidetta kouluissa. Useat tutkijat ovat kirjoittaneet siitä, että valta toimii vahvasti visuaalisuuden kautta (Foucault 2005a; Bourdieu 2002b; Debord 2004; Liimakka 2013; Pyhtinen 2005; Rose 2005; Seppänen 2001) esimerkiksi asettaen ihmisiä tilaan, katseen ja tarkkailun kohteeksi (esim. Foucault 2005a; Koskela 2009; Perryman 2006).<sup>24</sup> Visuaalisuus on saanut merkittävän aseman nykykulttuurissa ja kouluissa (esim. Hoikkala & Paju 2013; Kankkunen 2004, 164). Koulutuksen kentällä koulujen profiloituminen, mediatisoituminen (*mediatization*) (Rawolle 2010a; 2010b; Rawolle & Lingard 2010), internetsivustot (Forber & Weigner 2008) ja julkiset rankingit (esim. Ball 1997; Perryman 2006) ovat korostaneet visuaalisuutta ja visuaalisuuden merkitystä. Edellä kuvatut koulumielikuvahierarkiat ovat myös yhteydessä koulujen visuaaliseen kulttuuriin ja koulujen internetsivustoilla, lehtiartikkeleilla ja niin edelleen on vaikutusta koulumielikuviin (ks. Forbes & Weigner 2008; Rawolle 2010a; 2010b). Visuaalinen kulttuuri ja taide on myös nähty mahdollisuuksina haastaa annettua politiikkaa ja yhteiskunnallisia hierarkioita (esim. bell hooks 1995b; Bourdieu & Hache 1997; Foucault 1998e; 1998f; 1998f; Kankkunen 2004).<sup>25</sup> Paikannan siis sekä niitä visuaalisia ja kuvataiteellisia käytäntöjä, joilla koulujen toimijat purkavat koulun sisäisiä hierarkioita, että koulujen välisiä hierarkioita.

Kolmanneksi tutkin kouluyhteisöjen tunnedyndamiikkaa. Paikannan niitä tekijöitä, jotka koulujen tunnedyndamiikassa edistävät hierarkioiden purkamista. Bourdieun (2000) mukaan ihmisten väliset tunnesuhteet ja tunnesiteet toimivat mekanismeina, joiden välityksellä esimerkiksi lapsi oppii vanhemmiltaan tiettyjä kulttuurisia tapoja ja taitoja (myös Reay 2004a; 2004b; Skeggs 1997; Tirri 1997). Tunne, emotio, tarkoittaa tietylle affektiiviselle intensiteetille sosiaalisesti annettua merkitystä (Bjerg & Staunes 2011; Simola 2013).<sup>26</sup> Esimerkiksi yhteenkuulumisen tunne ja välittämisen, solidaarisuuden ja luottamuksen tunteet ovat Bourdieun (2000) mukaan sellaisia tunteita, jotka saattavat ihmisiä toimimaan yhteisönä yhteisölle tärkeiden asioiden eteen. Tällaisilla tunteilla on siis yhteisön jäseniä mobilisoivaa, toimintaan saattavaa voimaa. Ne voivat innoittaa ihmisiä haastamaan olemassa olevia yhteiskunnallisia rakenteita ja luomaan uudenlaisia toimintatapoja (Bourdieu 2000; 2003; ks. myös Kantola 2009; Tarch 2013; Weber 1968). Dynamiikan käsite viittaa siis vuorovaikutussuhteiden säännönmukaisuuksiin (esim. Emirbayer 1997; Kauko 2011). Tunnedyndamiikalla tarkoitan siis yhteisön tunnesuhteiden vuorovaikutteista kokonaisuutta.

<sup>24</sup> Hierarkiat, kuten yhteiskuntaluokkahierarkiat, näkyvät esimerkiksi ihmisten elämäntavallisissa valinnoissa ja kulttuurisessa maussa (esim. Bourdieu 2002a).

<sup>25</sup> Visuaalisuus ja kuvan luomisessa monesti mahdollistuva läsnä oleva katsomisen tapa on nähty keinoina ylittää modernin ajan kiire ja kilpailevuus (esim. Bauman 2002; myös Savolainen 2008; 2009).

<sup>26</sup> Tunne kuvaa myös ihmisten sosiaalista ja psykologista toimintaa motivoivaa voimaa. Damasio on tutkinut ihmisen aivojen tunnetoimintojen olevan yhteydessä kognitiivisiksi kutsuttuihin aivotoimintoihin ja myös säätelevän niitä.

Neljänneksi syvennyn tutkimaan pedagogisia käytäntöjä hierarkioiden purkamisessa (ks. esim. Freire 1998; 2005). Pedagogiikalla tarkoitan opettajan eetosta, eettistä näkemyksellisyyttä opetustyöhönsä ja tapaa olla vuorovaikutuksessa nuorten kanssa (ks. ehos Dean 1999; Foucault 1998a; Kantola 2002; Simola 2004). Pedagogiikassa on siis kyse paitsi eettisestä opettajana olemisen tavasta, mutta myös taidoista, käyttäytymis- tai toimintatavoista (habitus Bourdieu 1998; 2002a; 2002b; 2002c). Bourdieu (1998; 2002a; 2002b; 2002c) on kirjoittanut ihmisen habituksesta havaitsemis-, arvottamis-, luokittelu- ja ennen kaikkea toimintatapojen systeeminä, joka on sosiaalisesti rakentunut. Habitus on pelisilmää ja käytännöllistä tajua toimia koulutuksen kentällä. Habitus on myös kehoallista tietoa ja ymmärrystä, eli sitä, mitä monesti kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi. Pedagogiikalla tarkoitan siis nimenomaan opettajan eettisesti orientoitunutta pelisilmää, toimintatapoja opettaa ja olla vuorovaikutuksessa nuorten kanssa.

Lopuksi analysoin koulujen performatiivisia, esityksellisiä käytäntöjä hierarkioiden purkamisessa. Yleisimmin käsite *performance*, esitys, viittaa aistittavaan harjoiteltuun taiteelliseen toimintaan perustuvaan esitykseen. Teatterinäytös, tanssiesitys tai sinfonia ovat tyypillisiä esityksiä, joihin ihmiset voivat osallistua havainnoiden. Esityksen (performance) käsite voidaan laajentaa viittaamaan tapahtumiin ja tilaisuuksiin, joissa on esiintyjä, eli ihminen, toimimassa tietyllä tapaa ja läsnäolijoita (*spectators*) havainnoimassa toimintaa. (Esim. Bial 2004, 57; Schechner 2013.) Ervin Goffman (2004, 61) on käyttänyt käsitettä performance, esitys, viittaamaan yksilön toimintaan, joka ilmenee tämän yksilön jatkuvan läsnäolon merkitsemänä ajanjaksona ja jolla on vaikutuksia tämän toiminnan havainnoijiin. Tästä Goffmanin (2004, 61) määritelmästä käsin performance ja performatiivisuuden käsite voivat yhtäältä kuvata rehtorin puhetta opettajienkokouksessa kuin nuorten spontaania tanssitilannetta koulun välitunnilla. Käytän tässä tutkimuksessa tarkoituksella performatiivisuuden käsitettä, joka viittaa sekä taiteelliseen harjoiteltuun esittämiseen (esim. Bial 2004, 57; Schechener 2013) sekä arkielämän performatiivisuuteen (Goffman 1971; 2004; Schechener 2013; ks. myös Deleuze 1997; 2013a). Performatiivisilla käytännöillä tarkoitan tapoja, joilla koulun toimijat esittelevät itseään ja kouluaan esimerkiksi vanhemmille ja muille koulujen toimijoille. Tarkoitan performatiivisilla käytännöillä myös opettajankokoustilanteita, joissa opettajat astuvat eri tavoin näyttämölle ja esittävät kannanottojaan ja muokkaavat luovasti tilanteiden kulkuja ja koulun käytäntöjä (ks. esim. Goffman 1971; Schechener 2013). Koulujen performatiivisiin käytäntöihin lukeutuvat koulujen taiteelliset ja luovat käytännöt, kuten tanssitilanteet (esim. Anttila 2003; 2004; 2006; Dyer 2010; Martin 2011; Marques 2007; Rouhiainen 2003; Tomko 1999), roolileikki (esim. Ferholt 2009; Rainio 2010), teatteri (esim. Boal 1979), musiikkiesitykset (esim. Kauppinen & Sintonen 2006) ja niin edelleen. Paikantaessani näitä performatiivisuuteen liittyviä hierarkioiden purkamisen käytäntöjä tarkastelen tarkemmin, minkälaisesta performatiivisuudesta on kyse.



Haluan sanoittaa tässä auki lukijalle tärkeän eettisen lähtökohtani performatiivisuuteen. Puhuessani performatiivisuudesta, teatteriesityksistä, rooliotosta, tanssista tai opettajien leikillisyydestä hierarkioiden purkamisessa, toivon lukijan huomioivan, että näkemykseni ja analyysini on, että tällaisten tilanteiden miniehto toimiakseen hierarkioita purkavina on, että niissä huomioidaan eettiset periaatteet, kuten toisen kunnioittamisen ja koskemattomuuden periaatteet. Esimerkiksi laadittaessa teatteriesitystä on tärkeää huomioida eri kulttuurien näkemykset ja kokemukset liittyen henkilökohtaisiin rajoihin ja koskemattomuuteen.

Tässä johdannossa olen käsitellyt tarkoituksella lähinnä ensimmäiseen tutkimusongelmaan eli uusiin hallinnan mekanismeihin ja kouluhierarkioihin liittyvää aikaisempaa tutkimusta. Ajatukseni on ollut tässä luvussa esitellä lukijalle tutkimukseni lähtötilanne ja konteksti ja samalla pitää alku mahdollisimman kevyenä. Visuaalisuutta ja kuvataidetta, tunnedyndamiikkaa, pedagogiikkaa sekä performatiivisuutta koskevaa aikaisempaa tutkimusta keskustelutan tutkimukseni löydösten kanssa kunkin empiirisen luvun (4–7) yhteenveto-osissa.

## *2.5 Tutkimustekstin luonteesta*

Tutkimuksen alussa kentälle mennessäni kutsuin tutkimusotettani kouluetnografiksi (esim. Berg 2010; Gordon et al. 2000). Tutkimusta tehdessä performatiivisen etnografian määritelmät tuntuivat kuvaavan etnografisen metodologian lisäksi sitä, mihin tutkimus fokusoituu. Näin ollen päädyin käyttämään performatiivisen etnografian käsitettä. Performatiivisen etnografian laadullisen tutkimuksen veteraani Norman Denzin (2003a) määrittelee tavaksi tutkia etnografisesti käytäntöjä, joissa kulttuurinen politiikka, taiteelliset käytännöt ja pedagogiikka performatiivisena käytäntönä risteytyvät. Performatiivista etnografiaa ja yhteiskuntatieteiden performatiivista käännettä (Denzin 2003a; Holm et al. 2008; Laine 2012) luonnehtii siis sosiaalitieteellisen ja taiteellisen tutkimuksen dialogi. Denzinin (2003a) kuvaama performatiivinen etnografia on fokusoitunut tarkastelemaan sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyviä ilmiöitä, kuten tässä tutkimuksessa hierarkioiden rakentumista ja niiden purkamisen mahdollisuuksia. Suuntauksena performatiivinen etnografia myös kehittää metodologiaa, jossa on sisäänrakennettuna toivon ajatus. Se pyrkii uudistamaan tutkimusinstrumenttejaan tavalla, joilla hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia voitaisiin paikantaa ja vahvistaa yhteisöllisesti (Denzin 2003a). Linkittäydyn tähän Denzinin (2003a) määritelmään performatiivisesta etnografiasta toisten performatiivisuuteen liittyvien metodologisten käsitteistöjen sijaan.

Päädyin myös käyttämään performatiivisen etnografian käsitettä, koska tilaisuudet, joita havainnoin avautuivat minulle nimenomaan opettajien performatiivisuuden, opettajien kutsujen kautta. Performatiivisuus käsitteenä kuvaa esittelytilanteita, joissa toimija voi valita mitä itsestään ja tässä tapauksessa koulustaan esittelee toisille ihmisille (esim. Berg 2010; Denzin 2003a; Goffman 1971; 2004;

Schechener 2004; 2013). Opettajat valitsivat mihin tilanteisiin he halusivat kutsua minut etukäteen sopimiemme havainnointitilaisuuksien lisäksi. Näin nuorten luovia käytäntöjä koskevat tilaisuudet ovat siis suodattuneet aineistooni opettajien valintojen ja kutsujen myötä.

Kirjoitan tässä lyhyesti, miten performatiivisen etnografian (Denzin 2003a) metodologiset lähtökohdat vaikuttavat tutkimustekstin rakenteeseen ja tekstin sisältöön. Seuraavassa pääluvussa 3. tarkastelen tarkemmin itse metodologiaa ja tutkimuksen toteutusta. Performatiivisen etnografian vuorovaikutteisessa epistemologiassa eli tietoteoriassa painopiste on muutoksessa, kontingenssissa, liikkeessä ja paikallisesti spesifeissä käytännöissä (Denzin 2003a, 16). Tämän tutkimustekstin rakenne perustuu näille performatiivisen etnografian lähtökohdille. Ajatuksenani on, että uutta ymmärrystä tutkimusilmiöstä voi syntyä nimenomaan paikallisesti spesifejä käytäntöjä yksityiskohtaisesti havainnoimalla, kuvaamalla ja analysoimalla sekä kiinnittämällä huomiota liikkeeseen, muutokseen ja tutkimuskentällä tapahtuvaan improvisaatioon.

Tämä tutkimuksen teksti (esim. Denzin 1996; Denzin 2003a; Laine 2012) on kuin tanssi. Tässä tanssissa tietyt osat, tutkimuksen lähtökohdat, olivat tarkkaan koreografioituja ennen kentälle, eli kouluihin, menoa. Tämä tutkimus on myös ollut liikkeessä, muutoksen tilassa, syntynyt kuin yhteisöllisen koreografian ja improvisaation keinoin. Koulujen toimijat ovat luovasti vaikuttaneet tutkimusaineiston kokonaisuuteen. Kouluissa tapahtui paljon improvisaatiota, jolla tarkoitan sitä, että minut kutsuttiin havainnoimaan tilanteisiin, joita en ollut etukäteen suunnitellut. Nämä opettajien kutsut avasivat minulle uusia tiloja ja mahdollisuuksia performatiivisuuden ja hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien tutkimiselle. Toivon, että tässä tekstissä näkyy tanssinkaltainen elävyys. Liikun ja kutsun lukijoita liikkumaan tässä tutkimuksessa strukturoidummista osuuksista improvisoiduimpiin osuuksiin. Toivon niiden tuovan kouluarjen elävyyden ja hierarkioiden rakentumisen ja purkamisen kannalta kiehtovat ja ehkä yllättävätkin yksityiskohdat lähes käsin kosketettaviksi, aistittaviksi.

Tutkimukseni alussa olen tarkastellut koulutuksellisen tasa-arvon keskustelua. Olen valaissut tutkimusta uusista koulumarkkinoista, kouluhierarkioiden rakentumisesta ja koulujen lisääntyvän eriytymisen kierteistä ja mekanismeista. Edellisessä luvussa 2.4 olen esitellyt käsitteellisen apparaattini, ponnahduslautani hierarkioiden ja niiden purkamisen mahdollisuuksien tutkimiseen. Luvussa 3 valotan performatiivisen etnografisen tutkimusmetodologiani lähtökohtia ja kerron tutkimuskouluistani. Käsittelen havainnointiaineistojen luomisen käsityötä, laadullista kyselyä, dialogisia haastatteluja ja tutkimuksen visuaalista aineistoa. Kutsun lukijoita katsomaan kanssani aineiston analyysin vaiheita ja kerroksia.

Luvut 4–7 esittelevät tutkimuksen tuloksia lähtien koulujen arjesta tutkimusongelmien järjestystä noudattaen. Kunkin tulosluvun alussa vastaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan eli siihen, minkälaisia hierarkioita kouluissa rakentuu

liittyen uusiin hallinnan mekanismeihin, kouluvalintapolitiikkaan ja koulujen painotuksiin, laadunvarmistukseen ja koulujen arviointiin sekä palkkiojärjestelmiin. Kukin tulosluku etenee näiden hallinnan mekanismeihin liittyvien hierarkkisten vaikutusten tarkastelemisesta hierarkioiden purkamisen käytäntöjen analyysiin.

Luvussa 4 analysoin koulujen uutta visuaalista järjestystä ja hierarkioiden purkamisen taidetta. Tässä luvussa katson hierarkioiden rakentumisen ja purkamisen mahdollisuuksia visuaalisuuden näkökulmasta. Luku alkaa kouluvalintapolitiikkaan, koulujen painotuksiin kuin myös laadunarviointeihin ja koulujen arviointeihin liittyvien hierarkkisten vaikutusten paljastamisella (tutkimusongelma 1). Visuaalisuuteen liittyvien hierarkkisten vaikutusten jälkeen liikun hierarkioiden purkamisen taiteeseen. Vastaan siis toiseen tutkimusongelmaan. Analysoin koulujen visuaalisia tiloja ja muoto- ja värikylläisiä kuvataidenäyttelyitä, jonne opettajat kutsuivat minut. Valotan kuvataiteen mahdollisuuksia hierarkioiden purkamisessa. Kuvaan koulutilallisia hierarkioita purkavia ratkaisuja ja työtapoja, median mahdollisuuksia ja koululehtien ja koulukuvien merkitystä hierarkioiden purkamisessa. (tutkimusongelma 2.)

Luku 5 kertoo tunnedynamiikasta tutkimuskouluissa. Se vastaa kolmanteen tutkimusongelmaan. Aluksi tarkastelen uusien hallinnan mekanismien hierarkkisia vaikutuksia koulujen tunnedynamiikan kannalta. Kirjoitan opettajien palkkiojärjestelmään liittyvistä epäoikeudenmukaisuuden ja syyllisyyden tunteista, hierarkkisen kilpailutilanteen tunteesta liittyen oppilaisiin sekä painotetun opetuksen erikoisluokkien vaikutuksista tunteeseen oppilaiden motivaation jakautuneisuudesta (tutkimusongelma 1). Koulujen tunnedynamiikan hierarkkisten klikkien tarkastelusta liikun tunnedynaamiisiin hierarkioiden purkamisen käytäntöihin. Tutkin opettajien refleksiivistä leikillisyyttä, keveyttä ja yhteisöllistä iloa koulu-yhteisöissä. Paljastan myös opettajien autonomian ja yhteisöllisyyden tasapainon merkityksen koulujen tunnedynamiikalle ja hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksille. Erittelen sitä, miten kouluissa näyttää muotoutuvan yhteisöllinen karismaattinen tunnedynamiikka. Luvun 5 koreografia päättyy tunnedynamiikkaan liittyvään hyvän kehään ja Aarnikon parantuneeseen asemaan. (tutkimusongelma 3.)

Luku 6 käsittelee pedagogista rohkeutta. Sen alussa tarkastelen sitä, minkälaisia hierarkkisia vaikutuksia kouluvalintapolitiikalla ja painotetun opetuksen luokilla ja kouluarvioinneilla saattaa olla kielenkäyttöömme (tutkimusongelma 1). Vastaan tässä luvussa 6 neljänteen tutkimusongelmaan, joka koskee pedagogisia käytäntöjä hierarkioiden purkamisessa. Erittelen nuoria kokonaisvaltaisesti arvoستavia, oppilaiden elämänrohkeutta tukevia sekä uutta tietotaitoa edistäviä pedagogisen rohkeuden käytäntöjä. Kuljetan lukijan havaitsemaan pedagogisia ja pedagogisen yhteisön tapoja kannustaa, tukea ja inspiroida nuoria matalien odotusten purkamisessa. Tarkastelen moninaisia pedagogisia ympäristöjä ja pedagogisesti rohkeaa kieltä. (tutkimusongelma 4.) Pedagogisen rohkeuden tanssin esitän nuorista aidosti välittävien opettajien ja koko pedagogisen yhteisön tanssina.

Luku 7 tutkii esityksellisiä hierarkioita ja koulujen performatiivisten käytäntöjen spektriä, jotka näyttävät avaavan hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia. Luku alkaa koulujen esittävistä tilanteista, kuten vanhempainilloista ja arviointitilaisuuksista, joissa hierarkioita näyttää paljastuvan ja myös rakentuvan (tutkimusongelma 1). Koulujen esityksellisiin tilanteisiin kietoutuvien hierarkioiden paljastuttua seuraa improvisatorisempi osuus. Kuljetan lukijaa moninaisiin koulujen performatiivisiin tilanteisiin ja käytäntöihin, joihin opettajat kutsuivat minut ja joista he kertoivat minulle. Esittelen stipendienjakotilannetta ja nuorten käsitöiden esittämistä ja siihen kietoutuvia hierarkioiden haastamisia ja purkamisia. Musiikilla, opettajien teatteri- ja käsityöharrastuksilla, roolileikillä, esitystaiteella ja tanssilla on kaikilla omat improvisatoriset, opettajien keskustelu- tai tilanteisiin-kutsualoitteista syntyneet osansa luvussa. (tutkimusongelma 5.)

Johtopäätöksissä tutkin hierarkioiden purkamisen dynamiikkaa tämän tutkimuksen avaamasta kokonaisuudesta käsin. Hierarkioiden purkamisen dynamiikassa on kyse siitä, miten purkamisen käytännöt voivat toimia vuorovaikutuksessa toinen toistaan tukien ja hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia laajentaen. Venla Bernelius (2013) kuvaa tutkimuksessaan alueiden ja koulujen huono-osaisuutumisen kasautuvia prosesseja ja kierteitä. Tämän tutkimuksen johtopäätökset valottavat hierarkioiden purkamisen käytäntöjen yhteispelin mahdollisuuksia ja hierarkioita purkavia kierteitä. Johtopäätökset kietovat yhteen neljä tuloslukua, joissa tarkastelen hierarkioiden rakentumista ja purkamista visuaalisuuden, tunnedyntiikan, pedagogiikan sekä performatiivisuuden kannalta.

Performatiivinen etnografinen teksti (Denzin 2003a) poikkeaa perinteisimmistä akateemisista teksteistä. Ajattelen tämän tutkimustekstin teoksena, jonka tarkoituksena on paljastaa ja esittää koulun arjen moninaisia mahdollisuuksia. Näin ollen käytän runsaasti aineistositaatteja. Sallin itselleni myös liikkumatilaa aikaisemman tutkimuskirjallisuuden suhteen. Tutkimuksen empiirisissä luvuissa 4–7 keskustelutan tarvittaessa havaintojani koulun arjesta aikaisemman kirjallisuuden kanssa. Lukujen yhteenvedoissa annan tilaa myös uudelle tutkimuskirjallisuudelle sen tukiessa arjen havaintoja ja kokonaisvaltaista tekstikokonaisuutta.

### *3 Performatiivinen etnografia*

Toteutin vuoden mittaisen etnografisen tutkimuksen kahdessa koulussa lukuvuosisien 2009 ja 2010 aikana. Toinen kouluista sijaitsi matalamman ja toinen korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueella. Havainnoin opettajienkokouksia, vanhempainiltoja, arviointikokouksia, auditointeja, koulun juhlia sekä tilanteita koulujen käytävillä ja koulujen pihilla. Kirjoitin ylös havainnoitujen tilanteiden tapahtumat ja yksityiskohdat mahdollisimman tarkasti (esim. Emerson et al. 1995; Lappalainen 2006; 2007a). Haastattelin molemmista kouluista rehtorit, koulun johtoryhmiin kuuluvia opettajia, havainnoiduissa tilanteissa kiinnostavia asioita esille nostaneita opettajia, joitakin taito- ja taideaineiden opettajia ja erityisopettajia. Aarnikon, matalamman sosioekonomisen rakenteen alueella sijaitsevan koulun, haastatteluaineisto koostuu 17 haastattelusta. Kaarnan haastatteluaineisto puolestaan koostuu 14 haastattelusta. Lisäksi tein opettajille laadullisen kyselyn koskien koulun arjen kulttuuria sekä nuorten vanhempien kulttuurisia, sosiaalisia, taloudellisia ja emotionaalisia resursseja (esim. Bourdieu 1998; 2002a; 2002b; 2002c; 2006; Reay 2004a). Etnografinen aineisto pitää sisällään myös visuaalista aineistoa, ensinnäkin piirtämiäni tilallisia kaavoja (N=20), joilla olen kuvannut koulun fyysisiä tiloja, kuten opettajienhuonetiloja ja opettajien asettautumista näissä tiloissa. Visuaalinen aineisto sisältää myös kuvaamiani valokuvia koulutiloista (N=12), joissa näkyy muun muassa oppilaiden taideteoksia ja valokuvia, kopioita opettajan maalauksista, visuaalisesti tiheää kuvausta yhden koulun näytelystä sekä 12 kappaletta Aarnikon koululehtiä, joissa on 328 valokuvaa. Tätä kahden koulun laajaa aineistoa täydensi kolmas lyhytaikainen tutkimuskoulu, Kuusisto, jossa havainnoin tilaisuuksia kolmen kuukauden aikana ja haastattelin kolme henkilöä. Tämä on tutkimuksen pilottiaineisto.

**Taulukko 1.** Etnografinen aineisto tutkimuskouluilla

|                              | <b>AARNIKKO</b>                        | <b>KAARNA</b>   | <b>KUUSISTO</b>   | <b>Yhteinen aineisto</b>        |
|------------------------------|--|---|---|---------------------------------|
| <b>Havainnointi-aineisto</b> | 189 sivua                              | 182 sivua   | 47 sivua  | Tutkimuspäiväkirja<br>282 sivua |
| <b>Haastattelu-aineisto</b>  | 17 haastattelua 600 sivua litteroituna | 14 haastattelua 437 sivua litteroituna                                  | 3 haastattelua (pilottiaineisto, ei litteroitu kokonaisuudessaan) |                                 |
| <b>Laadullinen kysely</b>    | 50 % vastauspros.                      | 30 % vastauspros.   | -   |                                 |
| <b>Visuaalinen aineisto</b>  | 12 kpl koululehtiä, 328 valokuvaa      | valokuvat koulutiloista (12), opettajan maa-laukset ja näyttelyaineisto | -   |                                 |

Raportissa esitän otteita analysoimistani havainnointi- ja haastatteluepisodeista. Olen poistanut otteista täytesanoja ja sanoja, joista koulun identiteetti tulisi selvästi ilmi. Koska otteet olivat pitkiä, olen poistanut analyysin kannalta epäinformatiivisia kohtia ja merkinnyt poistetut kohdat merkinnällä //. Useiden otteiden yhteydessä olen ilmaissut otteessa puhuvan opettajan pseudonyymien tai havainnoidun tilaisuuden ja koulun nimen. Joidenkin havainnointiotteiden sisällön tai tunnistettavuuteen liittyvien tekijöiden vuoksi olen katsonut, että on parempi jättää koulun nimi tai otteessa puhuvan henkilön pseudonyymi ilmaisematta.

Esittelen tässä luvussa performatiivisen etnografisen tutkimusmetodologiani lähtökohtia ja sitä, mitä tarkoitan opettajien performatiivisuuden tutkimuksella. Kerron siitä, miten löysin tutkimuskouluni ja koulujen etsintää edeltäneestä kuntien koulutuspolitiikkoja ja aluerakenteita koskeneesta selvityksestä. Esittelen havainnointitapani ja opettajien performatiivisuuden havainnointia ohjanneet periaatteet. Kerron dialogisten tutkimushaastattelujen toteuttamisesta rehtorien ja opettajien kanssa. Sitä edelsi kysely kaikille opettajille. Kuvaan tutkimuksen visuaalisen aineiston sekä analysoin visuaalisuuden merkitystä performatiivisessa etnografiassa. Kerron lukijalle tavoista, joilla olen toteuttanut tutkijan refleksiivisyyttä. Luvun loppuun valotan tapaani analysoida laajaa moniaineksista aineistoani.

### *3.1 Etnografinen kulttuurintutkimus ja opettajien performatiivisuus*

Etnografian juuret ovat antropologiassa (esim. Denzin 2003a; Geertz 1973; Hammersly 2006, 4; Hammersly & Atkinsson 1995; Ruby 1997; Salo 1999; Turner & Turner 2004). Etnografia on fokusoitunut tietyn yhteisön kulttuuristen järjestysten yksityiskohtaiseen tutkimiseen ja tiheään kuvaamiseen (Geertz 1973; myös esim. Lappalainen 2007a, 9; Stich 2011). Antropologit ovat suosineet pitkäkestoisia, kokonaisvaltaisia tutkimuksia suhteellisen pienissä yhteisöissä tutkien yksityiskohtaisesti esimerkiksi yhteisön sosiaalisia, taloudellisia ja poliittisia suhteita sekä rituaaleja ja taidetta (esim. Geertz 1973; Bourdieu 2002b; Ruby 1996; Pink 2007; Turner & Turner 2004, 265). Etnografia perustuu siis myös tutkijan kulttuuriseen oppimiseen (Anttila 2003; Hannula et al. 2005, 93; Ådahl 2007). Tutkija etsii ja luo uutta ymmärrystä ”jollain tapaa tutusta” mutta vielä dynamiikaltaan tuntemattomasta ilmiöstä, joka rakentuu yhteisön jokapäiväisessä elämässä (esim. Delamont & Atkinsson 1995; Gordon et al. 2000). Etnografit viettävät usein melko pitkän aikaa, usein vuoden, osana tutkittavaa yhteisöä havainnoiden jokapäiväistä elämää, haastatellen yhteisön jäseniä ja tuottaen yhdessä tutkittavien kanssa heidän elämää eri puolilta valottavia tutkimusaineistoja (esim. Hammersly 2006, 4; Hannula et al. 2005, 92–93; Tolonen & Palmu 2007, 89; Salo 2007, 228).

Etnografiaa on pidetty osuvana metodologiana myös uuden politiikan seuraamusten tutkimisessa ihmisten ja koulujen arkielämässä (Koyama 2010; 2011a; Lappalainen 2007a; Stich et al. 2012). Tutkimuksen alussa olin siis kiinnostunut siitä, mitä tapahtuu uusien hallinnan mekanismien ja koulujen sosiokulttuurisesti moninaisen arjen kohtaamispaikassa (ks. myös Koyama 2011a; 2011b; Stich et al. 2012). Fokusoin aineiston tuottamisen opettajien näkökulmaan, sillä sellaisen systemaattisen monimateriaalisen aineiston tuottaminen, joka olisi kokonaisvaltaisesti tavoittanut kaikkien koulujen eri toimijaryhmien, kuten oppilaiden, opettajien, rehtorien, vanhempien sekä kouluviranomaisten kokemusmaailmat, olisi ollut yhden tutkimuksen resurssien tavoittamattomissa. Valitsin siis, että fokusoidun opettajiin ja rehtoreihin informantteina ja heidän valintojensa (ks. esim. Goffman 1971; Schechener 2013) kautta minulle avautuviin tilanteisiin.

Performatiivisuus on tässä tutkimuksessa käsitteenä keskeinen. Performatiivisuus käsitteenä kuvaa esittelytilanteita, joissa toimija voi valita mitä itsestään ja tässä tapauksessa koulustaan esittelee toisille ihmisille (esim. Berg 2010; Denzin 2003a; Goffman 1971; 2004; Schechener 2004; 2013). Tällöin performatiivisuus viittaa nimenomaan ihmisen toimintamahdollisuuksien tilan laajenemiseen (ks. Bourdieu 2000; Joas 2008) ja toimijuuden (ks. esim. Brunila 2009; Kauppila 2007; Liimakka 2013; Rainio 2010) vahvistumiseen.

Tutkijat ovat puhuneet jokapäiväisestä performatiivisuudesta. Jokapäiväisen performatiivisuuden käsitteen (esim. Denzin 2003; Goffman 1971; Schechener

2013) kannalta kaikki rehtorien vetämät opettajienkokouksethan ovat jo lähtökoh-  
taisesti tällaisia tilanteita, joissa rehtori valitsee, mitä koulun hallintaan ja hallin-  
toon liittyviä asioita hän esittelee opettajakunnalle ja nostaa keskustelun koh-  
teeksi. Toki kunta- ja valtakuntatason hallinto luovat rehtorien valinnalle kehyk-  
sensä. Vanhempainillat ja kouluauditoinnit ovat myös tällaisia koulujen ja opetta-  
jien esittäytymistilanteita.

Performatiivisuus voidaan ymmärtää myös taiteellisena toimintana. Tällöin  
performatiivisuus kuvaa luovia ja taiteellisia käytäntöjä, jotka tapahtuvat esimer-  
kiksi tanssin, teatterin, draaman, esitystaiteen tai musiikin viitekehyksissä, joiden  
avulla opettajat, koulut ja nuoret voivat esimerkiksi purkaa hierarkioita (ks. esim.  
Boal 1979; Deleuze 1994; 2013; Dyer 2010; Martin 2011; Marques 2007; Rouhi-  
ainen 2003; Tomko 1999) tai luoda uusia sosiaalista oikeudenmukaisuutta tukevia  
käytäntöjä (Boal 1979; Denzin 2003a).

Myös pedagogiikka voidaan ymmärtää performatiivisena toimintana. Puhues-  
saan pedagogiikasta performatiivisena Denzin (2003a) tarkoittaa nimenomaan pe-  
dagogiikkaa, joka ei ota vallitsevia valtasuhteita ja hierarkioita itsestäänselvyy-  
tenä. Pedagogiikka performatiivisena sisältää ajatuksen siitä, että pedagoginen  
toiminta voi vaikuttaa näihin järjestyksiin niitä haastaen ja purkaen, kuten myös  
Paulo Freire (1998; 2005) kirjoittaa. Tutkittaessa pedagogiikkaa performatiivi-  
sena näkökulmanani on se, että pedagogi voi toimia samankaltaisesti kuin drama-  
turgi (esim. Goffman 1971; Schechener 2013). Pedagogi dramaturgina<sup>27</sup> voi so-  
vittaa koulupäivän sellaiseksi, että se sisältää uusia mahdollisuuksia pedagogi-  
sessa suhteessa oleville ihmisille hierarkioiden siirtämisen ja vahvistamisen sijaan  
(Denzin 2003a; ks. myös Boal 1979; Bagley 2008).

Haastatteluissaan opettajat myös esittävät valikoiden (ks. Denzin 2003; Goff-  
man 1971; Schechener 2013) pedagogiikkaansa minulle, tutkijalle. He tavallaan  
siis myös performoivat pedagogiikkaansa minulle (Denzin 2003a). Tutkimusil-  
miön sekä tutkimusekonomisten perustelujen lisäksi opettajien performatiivisuu-  
teen fokusoitumista luokkahuonehavainnoinnin sijaan voi perustella sillä, että  
Suomessa on tehty jo lukuisia luokkahuone-etnografioita (esim. Gordon et al.

---

<sup>27</sup> Peruserottelu dramaturgiassa ja draama-analyysissä on erottelu itse tarinan ja tarinan  
juonen välillä. Usein teatteriesitys perustuu draamatekstiin tai kirjoitettuun tarinaan.  
Näin ollen dramaturgian käsite viittaa taitoon luoda teatteriesitys osineen kirjoitetun tari-  
nan pohjalta. Relevanttia draama-analyysissä tai dramaturgiassa on se, minkälaisia ta-  
pahtumia valitaan laajemmasta tarinasta varsinaiseen esitykseen ja mitä rajataan ulos  
sekä miten nämä osat suhteutuvat toisiinsa. (Esim. Reitala & Heinonen 2003b, 24, 28.)  
Uudessa dramaturgiassa teos voi olla erilaisten fragmenttien konstellaatio. Nämä frag-  
mentit voivat sisältää liikettä, tanssia, tarinankerrontaa, improvisaatioteatteria, kokeile-  
vaa äänenkäyttöä ja musiikkia. Tällaisissa teoksissa dramaturgin tehtävä ei niinkään ole  
kääntää kirjallista kertomusta teatteriteokseksi vaan dramaturgia on enemmänkin arkki-  
tehtoninen suunnittelun prosessi, jossa keskeistä on erilaisten osien väliset suhteet toi-  
siinsa tarinan luomiseksi. Tarinan keskeytykset ja epäjatkuvuudet voivat luoda kiinnostaa-  
vaa ja merkityksellistä polylogisuutta, moniäänisyyttä, teokseen. (Ks. Hotinen 2003; Rei-  
tala & Heinonen 2003b; Schechener 2013.)



2000; Kankkunen 2004; Palmu 2003). Sen sijaan systemaattinen pitkäkestoinen opettajanhuonekäytöntöjen kautta hierarkioihin ja hierarkioiden purkamiseen keskittyvä kouluetnografia puuttuu tutkimuskentältämme.

Keskitin etnografisen havainnointini tällaisiin opettajien ja rehtorien performatiivisiin tilanteisiin: opettajienkokouksiin, vanhempainiltoihin, kouluauditointeihin sekä luoviin performatiivisiin tilanteisiin (koulujen näyttelyt, musiikkiesitykset, juhlat), joihin opettajat itse kutsuivat minut havainnoimaan. Denzin (2003a) esittää performatiivisen etnografian havainnoinnin kohteina kulttuurisen politiikan käytännöt, joita ovat sosioekonomisesti erilaisilla alueilla sijaitsevilla kouluilla tapahtuvat opettajienkokoukset, auditoinnit sekä vanhempainillat. Toiseksi Denzin (2003a) mainitsee performatiivisen etnografian tutkimuskohteena taiteellisen performatiivisuuden tutkimisen, joka läpileikkaa aineistoa havainnoiduissa tilanteissa, opettajien haastatteluissa ja visuaalisessa aineistossa. Denzinin (2003a) mainitseman pedagogisen performatiivisuuden tutkimisen huomioon sekä opettajien esittäytymistilanteita havainnoimalla että keskustellessamme heidän haastatteluissaan arjen työstä oppilaiden kanssa ja heille tärkeistä asioista pedagogisessa työssä.

**Taulukko 2.** Performatiivisen etnografian havainnointiyksiköt ja aineistot

| <b>PERFORMATIIVI-SUUS</b>                | <b>PERFORMATIIVI-SUUDEN<br/>ILMENEMISKONTEKSTI</b>   | <b>AINEISTO</b>   |
|--|--|---|
| <b>Kulttuurinen politiikka kouluissa</b> | Opettajienkokoukset, joissa uuden koulutuspolitiikan hallinnan mekanismeista neuvotellaan, arviointi- ja auditointikoukset, vanhempainillat  | Havainnointiaineisto; opettajien ja rehtorien haastattelut; laadullinen kysely opettajille  |
| <b>Taiteellinen performatiivisuus</b>    | Koulun kuvataide, kuvataidenäyttely, tanssi kouluissa; oppilaiden spontaanista tanssista tanssipainotukseen, koulun roolileikkipäivät, draama ja musiikkitoiminta, koululehti myös taiteellisena koulukuvana sekä opettajien taideharrastukset | Kuvataidenäyttelyä koskevat havainnointimuistiinpanot, valokuvat koulusta ja oppilaiden taideteoksista, transkriptiot opettajan taideteoksista; opettajien haastattelujen osiot, joissa käsitellään taiteellisia käytäntöjä, kuten tanssia, roolileikkipäivää, kuvataidetta jne.; Aarnikon lehden kuvaukset musiikista, draamasta, roolileikkipäivästä jne. sekä koululehden valokuvat; laadullisen kyselyn vastaukset koskien oppilaiden harrastuneisuutta |
| <b>Pedagogiikka performatiivisena</b>    | Pedagogisen rohkeuden käytännöt, joilla opettajat purkavat hierarkioita (uusien resurssien syntymistä, rajaavien käyttäytymistottumusten purkamista, uusien toimintatapojen syntymistä, resurssihierarkian purkamista) edistävät käytännöt     | Opettajien haastattelut, havainnointimuistiinpanot koskien opettajien kertomuksia; oppilaiden kohtauksista; koululehden tekstit ja valokuvat  |

### 3.2 Tutkimuskoulujen paikantaminen

Ennen vuoden mittaisia kenttäjaksojani kahdessa yläkoulussa tein vuoden 2009 alussa taustaselvityksen koskien Helsingin seudun 14 kuntaa ja niiden koulutusjärjestelmiä. Kävin läpi kuntien kouluvalinta- ja laadunarviointisysteemejä kirjoittaakseni, mitkä kunnat ja mitkä koulut voisivat olla hierarkioiden rakentumi-

sen ja purkamisen tutkimisen kannalta kiinnostavia tutkimuskohteita. Halusin löytää potentiaalisia kuntia, joissa yritysmaailmasta peräisin olevia laadunarviointijärjestelmiä on sovellettu ja otettu käyttöön sekä avattu perheille kouluvalintatilaa, muun muassa painotuksilla. Tutkimuksen lähtökohdissa oli siis myös paikallisesti sensitiivisen policy-etnografian (esim. Koyama 2010; 2011a; Stich et al. 2012) piirteitä. Koulutuspolitiikka ei ollut vain tutkimuksen konteksti (ks. Gordon et al. 2000; Lappalainen 2006; Palmu 2003) vaan olin myös kiinnostunut uuden koulutuspolitiikan mahdollisesti hierarkkisoivista vaikutuksista sekä uuden tilan avautumisesta hierarkioiden purkamiselle.

Löydettyäni uuden koulutuspolitiikan vaikutusten tutkimisen kannalta relevantit kunnat jatkoin kuntien aluemaantieteellistä tarkastelua. Tutkin kuntien sosioekonomisia rakenteita. Tarkastelin myös tutkimukseeni alustavasti valikoimieni kuntien koulujen oppilaaksiottoalueita suhteessa kuntien aluemaantieteelliseen sosioekonomiseen rakenteeseen. Toisin sanoen tarkastelin, mitkä koulut sijaitsivat matalan, mitkä keskitason ja mitkä korkean sosioekonomisen rakenteen alueella. Kartoitin näin myös mahdollisia tutkimuskouluja. Tutkimuksen lähtökohtana oli löytää kaksi tutkimuskoulua, joissa voisin toteuttaa vuoden mittaisen kouluetnografisen tutkimuksen.

Matalamman sosioekonomisen rakenteen alueella sijaitseva tutkimuskoulu Aarnikko toivotti minut välittömästi tervetulleeksi. Sen sijaan toinen, korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueella sijaitseva tutkimuskoulu oli vaikeampi löytää. Soitettuani useisiin kouluihin korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueella löysin Kuusiston. Kuusiston rehtori piti tutkimustani tärkeänä ja ehdotti, että tulisin havainnoimaan koulun opettajienkokouksia muutamaksi kuukaudeksi. Koko vuoden mittaiseen aikaan ja kattavaan opettajakunnan haastatteluun hän ei kokenut voivansa sitouttaa henkilökuntaa. Päädyin vastaanottamaan tämän ystävällisen kutsun. Kuusistosta tuli etnografista aineistoa täydentävä pilottikoulu. Päätin, että havainnoin kevään 2009 Aarnikolla ja Kuusistolla ja sitten syksyllä 2009 etsin vielä yhden tutkimuskoulun korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueelta. Kenttäjaksoni Aarnikossa kesti helmikuusta 2009 maaliskuun 2010 loppuun (13 kuukautta). Kuusistossa havainnoin opettajienkokouksia maaliskuun alusta toukokuun loppuun vuonna 2009 (3 kuukautta).

Soitin Kaarnaan, toisen korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueen kouluun, elokuussa 2009. Rehtori sanoi, että koulu on kiinnostunut osallistumaan tutkimuksiin. Sain kutsun Kaarnaan ja tulla osallistumaan opettajienkokoukseen esittelemään tutkimustani. Kenttäjakso Kaarnassa kesti koko lukuvuoden, syyskuusta kesäkuun puoliväliin 2010. Lisäksi palasin tekemään Kaarnaan vielä pari haastattelua vuoden 2011 alussa. Myös Aarnikon rehtorin kanssa toteutimme haastattelun vuoden 2011 alussa.

### *3.3 Opettajien performatiivisuuden havainnointi*

Etnografisen tutkimuksen ydintä on tutkijan osallistuva havainnointi ja tarkkojen aistihavaintopohjaisten havainnointimuistiinpanojen kirjoittaminen (esim. Delamont & Atkinsson 1995; Emerson et al. 2001, 353; Gordon et al. 2000; Hammersley & Atkinsson 1995, 175–176; Lappalainen 2006; 2007a). Havainnoinnin taso vaihtelee etnografioissa. Usein tutkija pitäytyy yksistään havainnoijan positiossa (ks. esim. Hammersley & Atkinsson 1995; Gordon et al. 2000; Syrjäläinen 1995, 84). Hän saattaa myös opettaa havainnoinnin lomassa (esim. Anttila 2003; Metso 2004) tai kokeilla oppilaan asemaa täyttämällä esimerkiksi kokeita (esim. Gordon et al. 2000; Käyhkö 2006; Palmu 2003). Tutkija voi osallistua liikunnan tunneille yhtenä oppilaista (Berg 2010). Tutkija voi olla kanssaesiintyjä esimerkiksi olemalla mukana tutkittavien performanssissa (esim. Bagley 2008; Denzin 2003a; Ferholt 2009). Usein etnografisessa havainnoinnissa kiinnitetään huomiota aluksi kokonaisvaltaiseen tilojen visuaaliseen ja materiaaliseen arkkitehtuuriin, tunnelmaan sekä keskustelujen yleisiin teemoihin. Myöhemmin havainnointiperiodin aikana havainnointi on spesifimmin tiettyihin käytäntöihin keskittyvää (esim. Delamont & Atkinsson 1995; Berg 2010; Gordon et al. 2000; Pink 2007; 2009; Syrjäläinen 1995, 84; Lappalainen 2006). Havainnointiyksikkö voi siis vaihdella kenttäjakson aikana.

Seurasin Emersonin, Fretzin ja Shawn (1995) näkemystä kirjoittaessani aistihavainnointiperustaisia kenttämuistiinpanoja. Kun astuin sisään kouluihin ensimmäistä kertaa, olin läsnä kaikilla aisteillani: havainnoin koulun yleistä tunnelmaa, opettajienhuonetiloja arkkitehtonisina kokonaisuuksina, sitä, miten pöydät oli aseteltu, tapaa, jolla valo lankesi huoneisiin, opettajien sijoittumista näihin tiloihin, tunteellisia ilmaisuja opettajien kasvoilla, ihmisten vaatteita, sukupuolen ja etnisyyden näkyvyyttä yhteisöissä. (ks. Emerson et al. 1995, 32–34; Lappalainen 2006.)

Näiden aisti-informaation suhteen intensiivisten alkukohtausten jälkeen tartuin opettajienkokouksien teemoihin. Opettajienkokoukset alkoivat välittömästi hahmottua minulle temaattisten episodien ketjuina (ks. Lappalainen 2006; 2007a). Kokoukset etenivät monesti rehtorien tekemien asialistojen ja yhteisön luovan tilanteeseen mukaantulemisen myötä. Kokouksissa keskusteltiin siis tietyistä teemoista. Keskustelut muuttuivat välillä hyvinkin luoviksi. Syntyi yhteisön käytäntöjä ja uusien hallinnan mekanismien lähivaikutuksia muokkaavia performansseja, kuten leikillisiä ja humoristisia vuorosanoja palkkausjärjestelmästä, jonka seurauksena yhteisön tunnelma keventyi. Nämä tietyn asian ja teeman ympärille rakentuneet keskustelut muotoutuivat tapahtumaepisodeiksi, jotka jäljensin mahdollisimman yksityiskohtaisesti aistihavaintopohjaisesti kirjatun muistiinpanovihkooni. Kirjoitin ylös oikeastaan kaiken minkä vaan ennätin keskustelujen kulusta ja toiminnasta. Opettelin myös muutamia pikakirjoitusmerkkejä kirjoittamisen

nopeuttamiseksi. Vältin kirjoittamasta arviointeja ja tilanteita yleistäviä tulkintoja (Emerson et al. 1995, 32–34; Lappalainen 2006).

Usein kahden tunnin havainnoinnin jälkeen minulla oli kasassa 30 sivua käsin kirjoitettuja havainnointimuistiinpanoja A5-kokoiseen lehtiöön kirjoitettuna. Kerran pitkän kokouksen jälkeen käsin kirjoitettuja havainnointimuistiinpanoja oli 58 sivua. Kirjoitin siis nämä muistiinpanot niiden välittömässä tapahtumayhteydessä kokousten aikana. Kirjatessani ylös keskusteluja pyrin kirjaamaan opettajien esittämät väitteet ja argumentit juuri niissä muodoissa, joissa he ne esittivät. Käytin kolmea pistettä (...) merkitsemään hetkeä, kun en enää kirjoittaa. Tutkimuksen alussa olin etenkin herkästynyt laadunarviointia, kouluvalintapolitiikkaa ja painotuksia koskevien argumenttien tarkkaan ylöskirjaamiseen. Kirjoitin ylös aina, kun vaan enää, kuka sanoi ja mitä (Emerson et al. 1995, 28).

Emersonin, Fretzin ja Shawn (1995, 26–28) mukaan kolmannessa vaiheessa tutkija siirtää huomiotaan siihen, mikä on kentän toimijoille tärkeää. Hän saattaa myös siirtää huomiota teoreettisten ideoiden kannalta relevantteihin havainnointi-tyksikköihin. Myös tutkimuksessani tapahtui tämä käännekohta. Kun olin päässyt jyvälle opettajienkokouksen luonteesta, aloin kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten opettajat muuttivat keskustelun kulkua. Aloin kiinnittää huomiota kokousten ”välitiloihin”. Havainnoin siis sitä, mitä tapahtui koulun piholla kouluihin saapuessani, mistä opettajat puhuivat ennen kokousten alkua tai koulun tapahtumissa. Kirjoitin nämä havainnot välittömästi ylös tilanteiden jälkeen.

Kun opettajienkokouksien yleinen dramaturgia, jossa jokainen kerta oli hyvin omanlaisena, hahmottui minulle, minulla oli myös lisää energiaa käytössäni sosiaalisten ja kulttuuristen erojen havainnoimiseen. Havainnoin kouluarjen virallisten tapahtumien välitiloissa tapoja, joilla nuoret kommunikoivat sekä opettajien minulle esittelemiä ja ilmaisemia heitä voimauttavia luovia käytäntöjä ja taidetta, kuten käsitöitä ja kuvataideteoksia. Herkästin itseni näihin välitiloihin ja opettajien spontaaniin tarinankerrontaan. Nämä olivat läpimurtavia tilanteita sekä aitoja tutkijan oppimiskokemuksia (ks. esim. Anttila 2003; Hannula et al. 2005), jotka uudelleen keskittivät tutkimuksen hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksiin.

Kiteytetysti Emersonin, Fretzin ja Shawn (1995, 32–34; myös Lappalainen 2006) esittämät tärkeät kohdat havainnointimuistiinpanojen kirjaamisessa, joita noudatin, olivat: (i) aistihavainnointipohjainen tapahtumien ja niiden yksityiskoh-  
tien kuvaaminen ja yleistävistä päätelmistä sekä arvottavista lausumista pidättäytyminen, (ii) niin spesifi tapahtumien, materiaalsen ja puhemaiseman kuvaus, että tilanne on mahdollista palauttaa tarkasti mieleen jälkikäteen sekä (iii) tapahtumien ja puheen mahdollisimman tarkka kuvaus siinä järjestyksessä, joissa ne tilanteissa rakentuivat ja ilmaistiin.

Tilanteet, joissa tietoisesti poikkesin näistä periaatteista, olivat niitä, kun opettajat näyttivät minulle taideteoksiaan, esimerkiksi maalauksiaan. Koin, että niissä tilanteissa he jakoivat kanssani jotain itselleen hyvin tärkeää. Se oli heiltä myös lahja minulle ja halusin olla kokonaisena läsnä. Sanoin, että ”tämä on kaunis”, kun

minusta välittömästi tuntui siltä. Jääminen vain aistihavaintojen ilmaisijaksi, kuten sanoen, että ”maalauksessasi on vihreää ja punaista” tai ”miksi olet maalannut tämän?”, olisi tuntunut niissä tilanteissa vaillinaiselta. Nämä reaktioni näkyvät kirjoittamistani havainnointimuistiinpanoista ja episodeista, joita olen valinnut tähän tutkimukseen. Esittäviä tilanteita, kuten muotinäytöstä, kuvatessani käytin sanaa ”elegantti” pyrkiessäni kuvaamaan vaateen suunnittelun tyyliä ja musiikkia kuvatessani ”railakas” saadakseni tunnelmaa esille.

Käsin kirjoitetut havainnointimuistiinpanot muodostivat siis etnografisen aineistoni ytimen. Toiseksi keskeiseksi etnografisen käsityön vaiheeksi punoutui yksityiskohtaisten havainnointimuistiinpanojen puhtaaksikirjoittaminen tietokoneella. Kirjoitin kummankin koulun havainnointimuistiinpanot puhtaaksi omiksi Word-tiedostoikseen. 30 sivun käsin kirjoitettujen kenttämuistiinpanojen puhtaaksikirjoittaminen vei usein kahdeksasta kahteentoista tuntia. Saapuessani kouluilta havainnoimasta kello oli usein viisi illalla. Menin usein suoraan työhuoneeseen jatkamaan havainnointimuistiinpanojen puhtaaksikirjoittamista. Useiden tarkkaan kirjoittamiseen keskittyneiden työtuntien jälkeen menin kotiin, jossa saatoin vielä jatkaa puhtaaksikirjoittamista illan loppuun asti. Mikäli en saanut puhtaaksikirjoittamista valmiiksi samana iltana, jatkoin kirjoittamista heti seuraavana aamuna siihen saakka, että sain havainnointimuistiinpanot valmiiksi. Pyrin noudattamaan systemaattisesti tätä periaatetta. Kirjoitin havainnointimuistiinpanot aina puhtaaksi havainnointipäivänä ja sitä seuraavana päivänä, jolloin havainnoidut tilanteet olivat tuoreena muistissa (myös Emerson et al. 1995; Lappalainen 2006; 2007a). Yleensä puhtaaksikirjoitettuja havainnointimuistiinpanoja kertyi 10–12 sivua Times New Roman -fontin koolla 12 ja rivivälillä 1,5 kirjoitettuna.<sup>28</sup>

Usein etnografeilla alkaa syntyä analyttisiä ideoita ja tulkintoja ja ehkä uusia teoreettisia kehitelmiä jo kenttävaiheen aikana. Monet etnografit ovat kirjanneet näitä ideoita ja tulkintoja erilliseen analyttiseen memoona, Word-dokumenttiin. (esim. Hammersley & Atkinson 1995, 191; Lappalainen 2006; Syrjäläinen 1995, 85.) Myös minä kirjoitin silloin tällöin analyttisiä ideoitani ja tulkintojani erilliseen analyttiseen memoona. Kirjasin tähän memoona ylös kirjoituspäivän ja sen, mihin havainnointitilaisiin liittyen uusi analyttinen tulkintani oli syntynyt. Omia tunteitani reflektoin omassa erillisessä refleksiivisessä päiväkirjassani. (esim. myös Berg 2010a; Gordon et al. 2000; Hammersley & Atkinson 1995.)

Havainnoin Aarnikossa ja Kaarnassa yleisiä opettajienkokouksia kouluvuoden ajan, useita vanhempainiltoja, johtoryhmän kokouksia sekä kouluauditointeja.

<sup>28</sup> Ainoa poikkeus tästä välittömästä havainnointiaineiston translitteroinnista oli, kun havainnointipäivää seurasi syksyn 2009 Kasvatustieteen päivät. Olin ollut havainnoimassa Aarnikossa tavanomaista pidempään. Oli ollut tavanomaista pidempi kokous. Olin kirjoittanut käsin 58 sivua yksityiskohtaisia havainnointimuistiinpanoja. Voitte kuvitella, että näiden käsin kirjoitettujen muistiinpanojen puhtaaksikirjoittaminen ei valmistunut kahdeksassa tunnissa tai yhden illan aikana. Kirjoitin nämä havainnointimuistiinpanot puhtaaksi välittömästi Kasvatustieteen päivien jälkeen.

Joskus Aarnikon ja Kaarnan kokoukset olivat samaan aikaan, mikä tarkoitti sitä, että minun tuli valita, kumpaan kokoukseen osallistun. Yritin valita havainnointitilanteet niin, että minulla olisi tasapainoinen aineisto kummastakin koulusta. Kaarnassa osallistuin muutaman kerran vähemmän opettajienkokouksiin, mutta sen sijaan minut kutsuttiin useaan koulun juhlaan tai erityispäivään mukaan. Näin ollen havainnoituja virallisia tilanteita kertyi kummassakin päätutkimuskoulussa yhtä paljon. Lisäksi havainnoin tilanteita virallisten kokousten välillä, kuten opettajien viettämää aikaa ja työskentelyä opettajienhuoneissa ennen ja jälkeen kokouksia sekä tilanteita koulujen pihoilla ja käytävillä. Kuusistossa havainnoin neljä opettajienkokousta. Tarkasteltaessa hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia kouluissa on syytä huomata aineistoni luonne. Aineisto on suurelta osin tuotettu erilaisten kokousten aikana sekä niitä ennen ja niiden jälkeen sekä opettajien haastattelujen myötä. Aineiston tuotanto ei ollut lähtökohtaisesti fokusoitu koulujen luovien käytäntöjen havainnoimiseen. Siltikin aineistossa esiintulevien luovien hierarkioiden purkamisen käytäntöjen spektri on runsas.

Mikäli olisin lähtökohtaisesti lähtenyt havainnoimaan koulujen draamatunteja, kuvataiteen tunteja, musiikkitunteja ja -kerhoja sekä tanssitilanteita ja -kerhoja, aineistossa näyttäytyvä hierarkioiden purkamisen käytäntöjen repertuaari voisi olla nyt laajempi. Miksi en siis fokusoinut suoraan tutkimustani ja havainnointia yksinomaan hierarkioiden purkamiseen ja koulujen ”luoviin käytäntöihin” ja esimerkiksi ”taito- ja taideaineisiin”? Tähän voisikin vastata, että voiko uusien hierarkioiden purkamista tutkia, jos ei tiedetä vielä, miten ne rakentuvat? Nyt tutkimuksen lopussa olen vakuuttunut siitä, että valittu reitti oli juuri oikea. Alun lähtökohta tutkia uusien hallinnan mekanismien ja koulujen arjen kulttuurin kohtaamista ja valita havainnointitilanteet, joissa uusista hallinnan mekanismeista keskustellaan – siis opettajien kokoukset, esittelytilanteet vanhemmille, arvointikokoukset – oli oikea. Sen avulla oli mahdollista ymmärtää sitä, miten hierarkioita rakentuu ja päästä kiinni siihen, miten näitä uusia hierarkioita on mahdollista välittömästi haastaa ja purkaa. Yksinomainen esimerkiksi kuvataiteen tuntien havainnointi ei olisi välttämättä paljastanut, miten työyhteisön tunnedynamiikkaan liittyviä hierarkioita puretaan. Uuden koulutuspolitiikan synnyttämät muutokset kouluyhteisöissä olisivat jääneet helposti kokonaan tavoittamatta. Aineiston tuottamisen keskittäminen opettajien kokouksiin ja haastatteluihin toi myös esille opettajien luovan oman tahdon voiman (esim. Joas 2008; Simola et al. 2010). He kutsuivat minut koulun juhliin ja näyttelyyn. He halusivat jakaa kokemuksiaan ja taidettaan kanssani. He osoittivat minulle, tutkijalle, opettajuuteensa ja kouluelämäänsä vastaansanomattomasti sisäänkirjautuvan luovuuden.

Lopulta translitteroitujen Aarnikon havainnointimuistiinpanojen laajuudeksi tuli 189 sivua. Tämä sisältää myös tilallisia kaavoja, joita tarkastelen seuraavassa luvussa tarkemmin. Vastaavasti Kaarnan translitteroitujen havainnointimuistiinpanojen laajuudeksi tuli 182 sivua. Kuusiston puhtaaksikirjoitetut havainnointi-

muistiinpanot olivat pituudeltaan 47 sivua. Yhteensä koulujen havainnointiaineistot ovat siis 418 sivua, Times New Roman -fontilla koolla 12 ja rivivälillä 1,5 kirjoitettuna. Seuraava taulukko esittelee havainnoidut tilaisuudet kouluilla.

**Taulukko 3.** Havainnoidut kokoukset, vanhempainillat ja arviointikokoukset

|                              | <i>Aarnikko</i> | <i>Kaarna</i> | <i>Kuusisto</i> |
|------------------------------|-----------------|---------------|-----------------|
| <i>Opettajien kokoukset</i>  | <i>N=13</i>     | <i>N=13</i>   | <i>N=4</i>      |
| <i>Tiimikokoukset</i>        | <i>N=3</i>      | -             | -               |
| <i>Vanhempainillat</i>       | <i>N=3</i>      | <i>N=3</i>    | -               |
| <i>Auditoinnit</i>           | <i>N=1</i>      | <i>N=1</i>    | -               |
| <i>Johtoryhmän kokoukset</i> | <i>N=1</i>      | <i>N=2</i>    | -               |
| <i>Koulujuhlat</i>           | -               | <i>N=2</i>    | -               |

### ***3.4 Dialogiin saattava laadullinen kysely ja etnografiset haastattelut***

Havainnointien ja haastattelujen lisäksi tein opettajille kummassakin koulussa laadullisen kyselyn. Tutkin kyselyn avulla opettajien työn arkea sekä opettajien kokemusta siitä, miten nuorten tausta ja siihen kietoutuvat resurssit näkyvät koulun arjessa ja opettajan työssä. Laadullisessa kyselyssä analysoin, miten koulujen oppilaiden perheiden ekonomiset resurssit, kuten vanhempien varallisuus, vanhempien kulttuuriset resurssit, kuten vanhempien kyvyt ja taidot tukea nuorensa koulunkäyntiä ja harrastuksia, sekä perheiden sosiaaliset resurssit, kuten sosiaaliset verkostot, sekä lopulta vanhempien emotionaaliset voimavarat näkyvät koulun arjessa (ks. esim. Bourdieu 1998; 2002a; 2006; Herrera 2007; Kosunen 2012; Poikolainen 2012; Reay 2000; 2004a; van Zanten 2003; 2005). Lähetin tämän kyselyn sekä Aarnikossa että Kaarnassa kaikille opettajille (ks. liite 1). Argumentoin, että tämän kyselylomakkeen avulla minun oli mahdollista tavoittaa monien opettajien arjen kokemuksia sekä ymmärrystä oppilasryhmien kulttuurista, perheiden



resursseista ja voimavaroista. Havainnoimalla yksittäisiä oppitunteja ei olisi välttämättä päässyt kiinni opettajien kokemuksiin oppilaiden taustaan kytkeytyvistä hierarkioista saatikka sitten yhtä laajalti läpi opettajakunnan. Aarnikossa kyselyyn vastasi 50 prosenttia opettajakunnasta, joka on melko korkea vastausprosentti kyselytutkimuksissa. Kaarnassa kyselyyn vastasi 30 prosenttia opettajista.

Kysely koostui kolmesta osasta. Ensimmäinen osa tarkasteli opettajan työn arjen käytäntöjä pitäen sisällään kysymyksiä, kuten ”mikä sinun jokapäiväisessä koulutyössäsi on keskeistä?”. Toinen osa tutki oppilaiden perheiden resursseja ja voimavaroja perustuen Pierre Bourdieun (esim. 1998; 2002a; 2002b; 2006) ja Diane Reayn (2004a) käsitteellistykseen perheiden taloudellisista, kulttuurisista, sosiaalisista ja emotionaalisista resursseista. Muotoilin mahdollisimman konkreettisia laadullisia kysymyksiä (ks. liite 1).<sup>29</sup>

Laadin laadullisen kyselylomakkeen elektroniselle e-lomakealustalle. Lähetin sekä Aarnikon että Kaarnan opettajakunnalle sähköpostin, jossa pyysin heitä vastaamaan kyselyyn. Ajatuksenani oli myös kyselylomakkeen avulla viritellä opettajia koulussa ilmenevien sosiokulttuuristen erojen (esim. Berg 2010; Bourdieu 1998; 2002a; Gordon et al. 2000; Lahelma 2004; Lappalainen 2006; Rajander 2010) tematiikkaan ennen etnografisia haastatteluja. Ajatuksenani oli, että opettajien kyselyvastausten pohjalta voisimme syventää keskustelua sosiokulttuurisista eroista ja mahdollisista hierarkioista. Lisäksi laadullinen kysely tarjosi mainion pohjan etnografisten haastattelujen dialogiselle osuudelle (ks. Hakala 2007; Hakala & Hynninen 2007). Haastattelujen dialogisella osuudella tarkoitan sitä, että rakensin opettajille tilaisuuden haastaa ja purkaa minun käyttämiäni käsitteitä ja luokituksia. Toki toivon myös, että opettajat kokivat haastattelut kokonaisuudessaan dialogisiksi. Keskustelimme haastatteluissa kyselylomakkeen kysymyksistä ja siitä, mitä opettajat ajattelivat tavoista ja käsitteistä, joilla olin määritellyt koulun nuorten taustaa. Siten laadullisella kyselylomakkeella oli myös tärkeä merki-

---

<sup>29</sup> Ensimmäinen vanhempien resursseihin liittyvä kysymys oli ”kuinka alueen sosioekonominen rakenne näkyy jokapäiväisessä koulutyössä nuorten kanssa?”. Ohessa oli myös aluetailastoidikaattoreihin pohjautuva kuvaus koulun alueen sosioekonomisesta rakenteesta. Perheiden kulttuurisia resursseja selvitin kysymällä ”minkälaisia harrastuksia oppilaiden vanhemmat tukevat?”. Integroin tähän toiseen osaan intersektionaalisuuden hengessä (esim. Crompton et al. 2000; Gordon et al. 2000; Lappalainen 2006; Palmu 2003; Scott et al. 2005; Skeggs 1994; 1997; Tolonen 1999; 2008a; 2008b) myös kysymyksen koskien oppilaiden etnistä taustaa. Kysyin ”miten alueen perheiden monietnisyys näkyy koulussa?”. Kyselylomakkeen kolmas osa keskittyi oppilaiden kulttuurien analysoimiseen. Edelleen intersektionaalisuuden huomioimisen hengessä kysyin ”millaisia erilaisia oppilasryhmiä koulussanne on, joilla on omia kulttuureita, esimerkiksi erilaisia arvostamistapoja ja tapoja viettää aikaa?”. Lomakkeen viimeinen kysymys ”minkälaisia asioita kohtaat työssäsi nuorten kanssa, jotka olisi tärkeää huomata opettajantyön arjen ymmärtämisen kannalta?” tarjosi opettajille mahdollisuuden tuoda esille asioita, joita he toivoivat huomioitavan enemmän kouluja koskevassa päätöksenteossa. (ks. liite 1.)

tys opettajien haastattelujen kannalta. Lähetin laadulliseen kyselyyn liittyvät sähköpostit koulujen opettajakunnille, joissa pyysin vastaamaan kyselyyn ennen haastattelujen tekoa, helmikuussa 2010.

Denzin (2003c) kirjoittaa postmodernista yhteiskunnasta elokuvallisena yhteiskuntana, jossa elokuvateollisuuden tähtiä on alettu ihannoimaan ja median ja julkisen tilan valvonnan määrä on lisääntynyt (ks. myös Koskela 2009). Denzin (2003c) argumentoi, että elokuvallisen yhteiskunnan rinnalla on kehittynyt haastatteluyhteiskunnallinen suuntaus, jossa erilaisten haastattelujen ja haastattelutekniikoiden määrä on lisääntynyt lähes räjähdysmäisesti. Tässä haastattelujen ja kasvavan ”tietomäärän” ja tutkivan tiedon yhteiskunnassa refleksiivisten ja dialogisten haastattelujen merkitys korostuu. Denzin (2003c) kirjoittaa siitä, kuinka haastattelu tiedontuottamisen formaattina muuttuu helposti mekanistiseksi, jopa koneistoksi. Mekanistisuus tarkoittaa sitä, että haastattelussa on tietyt säädellyt puhumisen vuorot, kulttuurisesti tutuiksi tulleet tavat kysyä asioista ja normatiivisesti säädelty odotuskenttä, johon vastaaja suhteuttaa puheensa. Denzin (2003c, 12) näkee dialogisen haastattelun, jossa sekä haastattelija että haastateltava tekevät töitä ymmärtääkseen toisiaan sallien joustavamman puheen(vuorojen) muodostumisen ja jakautumisen, tärkeänä keinona ylittää haastattelumenetelmän ennakkoasetelmat ja estää mekanistisuuden vaikutusta syntyvään tietoon. Pyrin purkamaan haastattelijana mekanistista puheenvuorojen jakoa ja kerroin opettajille, että olin nimenomaan kiinnostunut heidän kokemuksistaan.

Etnografinen haastattelu poikkeaa tyypillisestä haastattelusta myös siinä, että tutkija ja haastateltava tuntevat jo toisensa. Heillä on jonkinlaista jaettua kokemushistoriaa, joka tuo haastatteluun lisäsyvyyttä (esim. Mietola 2007, 152, 158; Palmu 2003, 19–20; 2007; Ådahl 2007). Tyypillisesti etnografisiin haastatteluihin valitaan tutkittavia, joilla ajatellaan olevan tutkittavasta ilmiöstä syvällistä ymmärrystä. Yhtäältä etnografisiin haastatteluihin voidaan kutsua sellaisia ihmisiä, joiden ajatellaan omaavan näkemystä teoreettisiin tai analyyttisiin ideoihin, joita halutaan koetella. (esim. Bourdieu 1996b; Hammersley & Atkinson 1995, 137–138, ks. myös Kvale 1996.) Kutsuinkin haastatteluihin opettajia, jotka osallistuiivat koulun johtoryhmän toimintaan. Ajattelin, että heillä on tiivis kosketus uusiin hallinnan mekanismeihin, ja tapoihin, joilla niistä neuvotellaan koulun arjessa. Toiseksi kutsuin haastatteluihin painotetun opetuksen opettajia. Kolmanneksi haastattelin myös erityisopettajia, koska ajattelin, että heidän näkökulmansa on arvokas erityisesti koulussa ilmenevien hierarkioiden yhteenkietoutumisen kannalta; erityisopettajat työskentelevät sellaisten oppilasryhmien kanssa, joissa kohtaavat oppilaiden sosioekonomiseen taustaan, etnisyyteen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja erityisoppiluuteen liittyvät kategorisoinnit ja hierarkiat (ks. esim. Niemi et al. 2008). Neljänneksi pyysin haastateltavaksi opettajia, jotka olivat opettajienkokouksissa innostaneet muita opettajia luovaan hierarkioiden purkamiseen ja uusien käytäntöjen rakentamiseen tai olivat itse jakaneet kanssani hierarkioiden

purkamisen kannalta merkityksellisiä asioita. Viidenneksi näin ehdottoman tärkeänä haastatella myös kuvataiteenopettajia koulujen visuaalisen kulttuurin merkityksen vahvistuessa aineistossa. Lopuksi haastattelin koulujen rehtoreita.

Aarnikossa haastattelin yhteensä 17 opettajaa ja rehtorin. Kaarnassa haastattelin 13 opettajaa ja rehtorin. Kuusistossa onnistuin saamaan haastatteluihin 2 opettajaa ja rehtorin. Toteutimme Aarnikossa haastattelut keväällä 2010 ja Kaarnassa myöhään keväällä ja kesällä 2010. Lisäksi palasin Aarnikkoon vielä vuonna 2011 tekemään rehtorin haastattelun ja Kaarnaan yhden opettajan haastattelun. Kuusiston haastattelut tein jo keväällä 2009 ja ne toimivat myös pilottihaastatteluina Aarnikon ja Kaarnan haastatteluille. Haastatteluaineisto koostuu siis yhteensä 34 haastattelusta. Haastattelut litteroitiin syksyllä 2011 litteroitsijapalvelun avulla.<sup>30</sup> Aarnikon litteroidun haastattelun laajuudeksi tuli 600 sivua (fontti Times New Roman, koko 12 ja rivinväli 1,5). Lyhin haastatteluista on litteroituna 22 sivua ja pisin 45 sivua. Haastattelujen kesto vaihteli myös vähän alle tunnista kahteen ja puoleen tuntiin opettajien mahdollisuuksien mukaan. Kaarnan 14 haastattelun aineisto oli litteroinnin jälkeen laajuudeltaan 437 sivua. Lyhyin litteroiduista haastatteluista oli 13 sivua ja pisin 46 sivua. Haastattelujen pituus vaihteli myös alle tunnista pariin tuntiin.

Etnografiset haastattelut vaihtelevat spontaaneista epämuodollisista haastatteluista strukturoidumpiin teoriavetoisempiin haastatteluihin tai välittömästi kentän tapahtumia peilaaviin recall-tyyppisiin haastatteluihin (esim. Hammersley & Atkinson 1995, 139; Mietola 2007; Palmu 2003; 2007). Etnografisissa haastatteluissa tutkija ei yritä saada kiinni jostain alkuperäisestä ilmiöstä vaan hän on kiinnostunut kentällä jatkuvasti uudelleen rakentuvista ja merkityksellistetyistä kulttuurisista käytännöistä (Bourdieu 2002b; Hammersley 2003, 123; Mietola 2007, 167). Etnografisten haastattelujen erityisriikkaus on myös siinä, miten haastattelut voivat tuottaa erilaista kuvaa kuin havainnoidut tilanteet koulun käytännöistä ja paljastaa samalla jotain täysin odottamatonta (Mietola 2007, 160). Nämä havainnointien ja haastattelujen mahdollisesti ristiriitaiset kuvaukset eivät sinänsä ole ongelma. Päinvastoin, ne voivat avata tutkijan silmät uusiin analyyttisiin oivalluksiin (Gordon et al. 2000; Mietola 2007, 167). Lisäksi tutkijan omatessa kokemusta koulun käytännöistä hän saattaa huomata haastattelun aikana asioita, joista haastateltava ei puhu, ja voi täten ohjata keskustelua näihin vaiettuihin asioihin (Mietola 2007, 172).

Etnografiset haastatteluni olivat puolistrukturoituja. Minulla oli haastattelurunko, josta muokkasin jokaiseen haastatteluun huolella valmistautuen oman haastatteludialogin pohjan. Haastattelurungon alku fokusoitui opettajan omaan työkokemukseen ja taustaan. Haastattelurungon kolme laajaa temaattista kokonai-

<sup>30</sup> Varmistin vielä sähköpostitse koulujen rehtoreilta, että litterointipalvelua, joissa litteroitsijoilla on täysi salassapitovelvollisuus, voidaan käyttää.

suutta olivat: (i) uudet hallinnan mekanismit ja niiden seuraamukset, (ii) seuraamukset tarkemmin rehtorin ja opettajan työn kannalta ja (iii) seuraamukset tarkemmin koulun kulttuurin ja aseman kannalta. Ensimmäiseen kokonaisuuteen liittyen keskustelimme erikseen kunkin uuden hallinnan mekanismin, kuten laadun arvioinnin, perheiden kouluvalinnan, koulujen painotusten, tulospalkkioiden, opettajien palkkioiden ja koulun budjetin seuraamuksista.<sup>31</sup> Toisen kokonaisuuden tarkoituksena oli lähestyä uuden hallinnan ja koulujen arjen kohtaamista toisesta suunnasta eli opettajan työn muutoksen näkökulmasta. Tarkastelimme opettajan toimijuuden, autonomian kokemuksen, vaikutusmahdollisuuksien sekä resurssien (taitojen ja voimavarojen) mahdollisia muutoksia (ks. Simola 2009; Hannus & Simola 2010) opettajan työhistorian aikana. Käytin haastattelujen tekoaikana termiä seuraamus, mutta kerroin opettajille, että tarkoitan heidän itse kokemiaan pieniäkin muutoksia heidän työssään ja koulussa enkä niinkään tilastollisesti todennettavia vaikutussuhteita.

Haastattelujen kolmas kokonaisuus suuntasi keskustelua siihen, mitä tapahtuu, kun uudet hallinnan mekanismit ja kouluissa jo olemassa olevat sosiokulttuuriset hierarkiat (Hannus & Simola 2010; ks. Koyama 2010; 2011a) sekä arjen luova moninaisuus (de Certeau 1989) kohtaavat. Tämän haastattelujen osa perustui laadullisen kyselyn vastauksiin koskien koulun sosioekonomisen rakenteen vaikutuksia koulun arkeen, perheiden resursseja sekä oppilaiden koulukulttuureita. Näiden laadullisten kysymysten pohjalta keskustelimme siitä, minkälaiseksi opettajat kokevat koulun resurssit ja voimavarat kokonaisuudessaan. Keskustelimme myös opettajan eettisistä näkemyksistä sekä koko koulun eetoksesta (ks. esim. Dean 1999; Foucault 1998a; 2000b; 2000c; Kantola 2002; Karisto & Monten 1997; Simola 2004) eli koulussa korostuvista arvokkaina ja tärkeinä pidetyistä asioista ja toimintatavoista.

Lopulta keskustelimme siitä, minkälaiseksi opettajat kokevat koulun aseman. Taustalla oli sosiologinen ymmärrys siitä, että hierarkiat rakentuvat toimijoiden ja yhteisöjen erilaisten resurssien ja voimavarojen (pääomat) pohjalta (esim. Bourdieu 1998; 2002a; 2002b; 2000c; 2006; Hannus & Simola 2010; Reay 2004a; Ball 2006; van Zanten 2003; 2005). Merkityksellistä ei ole vain tietyt, esimerkiksi sosioekonomisilla mittareilla mitattavat resurssit, vaan myös toimijoiden kokemus näistä resursseista (Bourdieu 1990; 2002a; 2002b; Kahma 2011; Kalalahti et al. 2012; Kosunen 2012). Kysyin koulun asemasta saadakseni esille, kokeeko

---

<sup>31</sup> Useissa haastatteluissa tarkastelimme myös koululakkautusten ja uusien opetussuunnitelman muotojen (kuntakohtainen ja koulukohtainen opetussuunnitelma) aikaansaamia muutoksia opettajan työlle ja kouluyhteisölle. Suomessa yleistyneet koululakkautukset ja koululakkautusten vaikutukset rajautuivat pois varsinaisista tutkimusongelmista, sillä siinä on kyse varsin laajasta ilmiöstä, joka olisi kokonaan oman tutkimuksen aihe. Myös opetussuunnitelman eri muotojen, kansallisen opetussuunnitelman, kuntakohtaisen opetussuunnitelman ja koulukohtaisen opetussuunnitelman vaikutusten systemaattinen selvittäminen koulun arkeen toteutuisi nähdäkseni perusteellisemmin omana tutkimuksenaan.

opettaja koulujen välillä vallitsevan jonkunlaisen hierarkian. Olin kiinnostunut siitä, että jos opettaja kokee tällaisen hierarkian olevan, miten se rakentuu ja miten hän näkee koulun sijoittuvan tässä hierarkiassa. Pyrin antamaan opettajan omalle kokemukselle tilaa. Useat opettajat kysyivät, että ”mitä sä tarkoitat tällä asemalla?”. Vastasin olevani kiinnostunut siitä, mitä hänelle tulee tästä mieleen.

Toisin sanoin haastattelujen aluissa minulla oli siis olemassa melko kattava haastattelurunko, jonka uudelleenrakensin jokaista haastattelua varten. Käytin haastatteluissa apunani havainnoimiani tilanteita. Keskustellessamme esimerkiksi kouluvalinnan aikaansaamista muutoksista saatoin lukea opettajalle havainnointiotteen tiettyä opettajienkokousta koskevasta havainnointimuistiinpanoistani (myös esim. Hammersley & Atkinsson 1995; Kankkunen 2007; Mietola 2007). Havainnointiotte saattoi olla esimerkiksi tilanteesta, jossa yhteisö oli keskustellut koulun oppilasmäärästä. Saatoin kysyä, mitä opettajalle tulee mieleen tästä keskustelutilanteesta. Lisäksi esimerkiksi haastattellessani tiettyä johtoryhmän henkilöä perehdyin etenkin hänen tekemäänsä työhön ja suuntasin haastattelun painopistettä siihen. Vastaavasti painotetun opetuksen opettajien kohdalla käytimme enemmän aikaa kouluvalinnasta, painotuksista, soveltuvuuskokeista ja painotuksen yhteisölle hyvää tuovista asioista keskustelemiseen. Seurasin aineiston saturoitumista.

Kun uusien hallinnan mekanismien aikaan saamista muutoksista oli tullut esille laajalti erilaisia asioita ja asiat alkoivat toistua, saturoitua (Alasuutari 1994; Kvale 1996; Hammersley & Atkinsson 1995; Palmu 2007), suuntasin haastattelujen painopistettä erityisesti nuorten taustaan liittyvien hierarkioiden rakentumisista ja purkamista koskeviin kysymyksiin. Pyrin huomioimaan koulun arjessa mahdollisesti ilmenevät oppilaiden sosioekonomiseen taustaan tai yhteiskuntaluokkaan, etnisyyteen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen sekä erityisoppiluuteen liittyvät jaot ja hierarkiat.<sup>32</sup> Lopulta viimeisissä haastatteluissa pyrin myös kysymyksenasetteluissani suuntaamaan huomiota opettajien ja koulujen uusiin resursseihin, voimavaroihin ja taitoihin (Bourdieu 1998; 2002a; 2002b; 2002c; 2006; Reay 2000; 2004a) sekä käytäntöihin (ks. Foucault 1998c–1998f; 2005c). Pyrin herättelemään opettajia pohtimaan voimavarojaan, taitojaan, koulun käytäntöjä, joilla koulun toimijoiden on mahdollista purkaa hierarkioita. Havainnointitilaisuuksien paljastaessa koulujen visuaalisen kulttuurin merkityksen kysyin esimerkiksi kuvataiteen opettajilta mahdollisuuksista parantaa oppilaiden asemaa ja voimauttaa

<sup>32</sup> Esimerkiksi yhden opettajan haastattelussa keskustelimme pitkään etnisistä, uskonnollisista sekä erityisoppiluuteen liittyvistä eroista ja hierarkioista kouluissa sekä Aarnikon mahdollisuuksista ja käytännöistä näiden hierarkioiden purkamisessa. Toisessa haastattelussa puolestaan keskustelimme pitkään seksuaalisuuteen liittyvistä kategorisoinneista ja hierarkioista. Kolmannen opettajan kanssa keskustelimme erityisoppilaiksi nimettyjen oppilaiden ja emotionaalisesti vähän perheidensä puolesta tuettujen oppilaiden tukemiseen ja oppimisen mahdollisuuksien laajentamiseen liittyvistä käytännöistä. Neljännen opettajan haastatteluissa erityisesti tarkastelimme, miten sukupuoli on kietoutunut kouluvalintaprosesseihin.

nuoria, joiden vanhempien kulttuuriset resurssit ovat vähäiset. Lisäksi kysyin esimerkiksi yhden opettajan haastattelussa koulun ja median yhteistyön mahdollisuuksista purettaessa koulujen vääristyneitä maineita.

Kutsuin siis haastatteluihin opettajia ja valmistelin haastattelurunkoa niin, että aineisto olisi sekä uusien hallinnan mekanismien aikaansaamien muutosten (esim. Hannus & Simola 2010; Simola 2004; 2008; Simola ja Rinne 2006; Ozga 2003; Seppänen 2006) että sosiokulttuuristen erojen ja niiden yhteenkietoutumisen näkökulmasta ja lopulta hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien kannalta mahdollisimman kattava.<sup>33</sup> Kuten sanottua, hierarkioiden purkamisen tematiikka tuli aukikirjattujen kysymysten muodossa haastattelurunkoihin mukaan vasta haastattelujaksojen loppupuolella edellä mainittujen alueiden saturoiduttua (Alasuutari 1994; Kvale 1996; Hammerley & Atkinsson 1995; Palmu 2007). Tutkimuksen keskeisten johtopäätösten, hierarkioiden purkamisen ehkä arvattua moninaisempien mahdollisuuksien kannalta tämä on todella kiinnostavaa. Kun tarkastelen haastatteluaineistoa kokonaisuutena, olen tutkijana tietoisesti ja kysymysteni kautta selkeästi enemmän suunnannut haastateltavia pohtimaan uusien hallinnan mekanismien aikaansaamia muutoksia kuin koulujen luovia hierarkioita purkavia käytäntöjä. Tästäkin huolimatta koko etnografisen aineiston kokonaisuudessa (havainnointimuistiinpanot, laadullinen kysely opettajille, haastattelut, visuaalinen aineisto) nousee esille monenlaisia hierarkioita purkavia käytäntöjä. Tämä kertoo nähdäkseni koulun ja sen toimijoiden moninaisesta luovuudesta ja kyvystä löytää vapauksia ja luovan toiminnan tiloja uusissakin ja näennäisesti rajatuiltakin näytävissä tilanteissa (ks. esim. Bourdieu 2000; Foucault 1998c–1998f; Joas 2008; Simola et al. 2010). Opettajat eivät siis olleet kysymysteni passiivisia vastaanottajia vaan vapaan tahdon (Joas 2008; Simola et al. 2010) dramaturgeja, jotka performativat esille arjen toimintatiloja.

### *3.5 Aineiston visuaalisuus*

Tarja Kankkunen (2004, 28) kirjoittaa, että visuaalisella sektorilla ja kuvataiteen parissa toimineena voisi luulla, että havainnointiaineistossa painottuvat visuaaliset havainnot. Hän huomasi kuitenkin kirjoittavansa ylös enemmän sanallista informaatiota kuin visuaalista informaatiota. Minä tiedostin tämän saman ja pyrin tietoisesti laajentamaan jatkuvasti havainnointiani. Opettajienkokoukset olivat todella täynnä sanallista informaatiota, joka rakensi tilanteen kulkua. Jos sanallisen

---

<sup>33</sup> Pyysin opettajia varaamaan kaksi tuntia aikaa haastatteluille. Yleensä he sanoivat, että he voivat varata aikaa vain puolitoista tuntia. Myös tästä syystä kaikki haastattelut muodostuivat etnografialle tyypillisesti omanlaisikseen (esim. Palmu 2003; Metso 2004). Liikuumme hyvin joustavasti suhteessa kuhunkin haastatteluun valmistelemiini haastattelurunkoihin. (esim. Hammersley & Atkinsson 1995; Ådahl 2007). Jo itsessään uusien hallinnan mekanismien aikaan saamista muutoksista, seuraamuksista ja koulun asemasta keskusteleminen olivat laajoja ja aikavieviä kenttiä. Niistä keskusteleminen vei jo lähes koko haastatteluajan.

informaation havainnoimisen olisi sulkenut pois ja keskittynyt kirjaamaan enemmän ylös visuaalista informaatiota, olisi kokousten tapahtumakulusta pudonnut helposti kärryiltä. Usein kuitenkin ennen kokousten alkua kirjasin ylös tilojen visuaalisuutta, opettajien asettautumista tilaan ja joskus myös heidän vaatetustaan. Laadin useita visuaalisia karttoja tiloista ja ihmisten asettautumisesta tiloihin. Kirjasin yksityiskohtaisesti ja elävästi ylös kuvataideteoksia, joita oli aseteltu koulu-tiloihin.

Aineiston visuaalisuuden kannalta oli käänteentekevää tulla kutsutuksi kouluissa tilaisuuksiin, joissa oppilaiden kuvataideteoksia ja käsitöitä oli esillä. Näiden tilojen visuaalinen informaatio oli rikasta, muoto- ja väritäyteistä ja monikerroksista. Näiden tilanteiden ja tilojen havainnointimuistiinpanot sisältävät niin paljon aineksia, että niistä voisi saada jo melkein oman kiinnostavan tutkimuksensa. Vaikka tässä tutkimusraportissa Aarnikosta, Kaarnasta tai Kuusistosta ei ole valokuvia, Amy Stichin (2011) korostama etnografian väri ja värillisyydet ovat nähdäkseni mukana koulun visuaalista kulttuuria ja kuvataidetta koskevissa havainnointimuistiinpanoissani. Visuaalisuus, materiaalisuus, muoto ja värit elävät vahvasti havainnointimuistiinpanoissani koskien myös tilanteita, joissa opettajat esittelevät omia ja nuorten kuvataideteoksia ja käsitöitä minulle. Näissä tilanteissa myös omat kokemukseni tästä taiteesta tulevat osaksi havainnointimuistiinpanoja. Etnografiani performatiivisuus (Denzin 2003a) korostuu näissä tilanteissa. Olen oppilaiden kuvataidenäyttelyn kokija, mutta myös performoija tavalla, jolla kirjoitan rikkaalla, värejä ja muotoja läpikotaisin aistivalla ja kuvaavalla kielellä nämä tilat osaksi etnografista aineistoani (Denzin 2003a; Salo 2007). Olen opettajien kanssaperformoija (esim. Denzin 2003a). Heidän on mahdollista esittää taideteoksiaan ja käsitöitään minulle dialogisissa tilanteissa, joissa olen läsnä ja ilmaisen näiden töiden merkityksellisyyden ja kokemani käsityön ja taiteen kauheuden.

Amy Stich (2011) huomauttaa nokkelasti, että etnografinen tiheä ja kiteytynyt kuvaus, josta suuret etnografit (esim. Geertz 1973; van Maanen 2011) puhuivat, puuttuu edelleen monista etnografioista. Kun etnografinen kokemus painetaan akateemiseen mustavalkoiseen kirjoitukseen, voi kysyä, mitä tapahtuu jokapäiväiselle elämälle. Stich kysyy, mitä tapahtuu etnografian, arjen kuvauksessa, värikydelle. Jokapäiväinen elämä on täynnä värejä, joihin on kietoutunut kulttuurisia merkityksiä. Stich (2011, 5) argumentoi, että värikylläisen ja värikkään sivuuttaminen objektiivisen ajattelun ja standardisoidun kirjoittamisen vuoksi kieltää kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksen. Stich (2011, 3) pohtii, kuinka etnografinen aineisto ja tieto on aina fragmentoitunutta, osittaisia, kourallisia, keskittyneitä johonkin todellisuuden alueeseen riippumatta siitä, miten treenattu tutkijan silmä ja trimmattu muistiinpanokäsi on. Sosiaalitutkimus on näin täynnä aukkoja, joita visuaaliset kuvat ja värikylläinen voivat täyttää. Kuten Stich (2011, 3) sanoo, me monesti ajatteleme mustavalkoisesti tehdäksemme asiat yksinkertaisemmiksi. Värien ja kuvien avulla monesti piiloon jäävät asiat saattavat paljastua (ks. myös

Hannula et al. 2005; Rainio 2010; Savolainen 2008; 2009; Suominen 2007, 71). Kuvien avulla vaihtoehtoiset tulkinnat voidaan saada eläviksi (Stich 2011, 3).

En ollut tutkimuksen alussa ajatellut ottaa valokuvia samoista syistä, kun olin jättäytynyt videokuvauksestakin.<sup>34</sup> Ajattelin myös, että tutkimuskouluja olisi saattanut olla vaikeampi löytää, jos olisin sanonut tulevani paikalle kameran kanssa. Joillakin ihmisillä valokuvaamiseen saattaa liittyä hankalia tunteita, vaikka yhteisön kuvaaminen, kun se tehdään kaikkien kuvassa olijoiden toimituutta kuunnellen, voikin olla todella voimauttava ja hierarkioita purkava mahdollisuus (ks. hierarkioita purkavasta katsomisen ja visuaalisuuden tavasta Bloom 1998; Bauman 2009; Hayward Junior 2010; Savolainen 2008; 2009). Koin perusteltuna ja oikeutettuna valokuvata tiloja, joihin opettajat omasta aloitteestaan kutsuivat minut. Valokuvasin kuvataidenäyttelytiloja ja niissä olevia kuvataidetoita. Yksi opettaja kutsui minut nimenomaisesti katsomaan luokkatilaansa. Luokkatilassa yhdistyi materiaalisina kuvina ja esineinä matemaattinen ja kuvataiteellinen ajattelu ja toiminta. Yhteensä tämä kuvaamani valokuva-aineisto (esim. Ball & Smith 1992; Ferholt 2009; Pink 2007; 2011; Kankkunen 2004; Rainio 2010; Rose 2005; Ruby 1996; Suominen 2007; Veintie & Holm 2010) sisältää 13 valokuvaa. Pienestä määrästä huolimatta valokuvat sisältävät reilusti informaatiota etenkin

---

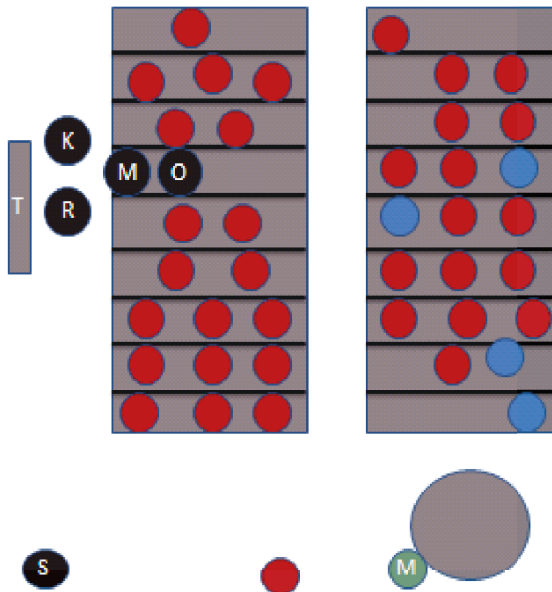
<sup>34</sup> Joskus etnografit valitsevat nauhoittavansa havainnoitavia tilanteita videolle (esim. Ferholt 2009; Hakala 2007; Pink 2004; 2007; Salo 1999; Kankkunen 2007; Rainio 2010; Tilley 2001). Visuaalinen etnografia, jonka keskeinen aineisto voi olla laaja video-aineisto (esim. Pink 2004; Rainio 2010), monikerroksellistaa tutkijan työtä entisest: kentällä tapahtuvan havainnoimisen lisäksi videoaineiston translitterointi on oma prosessinsa. Edelleen performatiivinen visuaalinen etnografia, jossa tutkija voi olla mukana esittämässä, toimimassa, tutkittavien kanssa (ks. esim. Bergley 2008; Denzin 2003; Ferholt 2009; Pink 2004; 2007) voisi olla luonteva vaihtoehto, jos tutkimuksen lähtökohtainen idea olisi uusien käytäntöjen rakentaminen tutkittavien ja tutkijan yhteisprosessina. Lähtökohtani tässä tutkimuksessa oli kuitenkin uuden politiikan aikaansaamien muutosten tutkiminen sekä politiikan että koulun toimijoiden ja arjen kulttuurin kohtaaminen. Kouluihin astuessani koin itseni vallan tutkijaksi. Olin perehtynyt siihen, miten ihmisten kuvaaminen voi toimia vallankäyttönä, jos kuvaamisen kohde ja ”linssin fokus” on kuvaajan määrittelemä (esim. Bourdieu 2002a; Foucault 2005a; Gordon et al. 2000; ks. myös Segerholm 2001). Minä tutkijana olin määritellyt, että tulen havainnoimaan kokouksia ja etenkin sitä, minkälaisia vallan ja hallinnan mekanismien vaikutuksia niissä artikuloituu sekä mitä uutta syntyy. Minä olin siis määritellyt perspektiivin (esim. Foucault 2005a; Rose 2005; Seppänen 2001). Olin myös lukenut siitä, kuinka kuvaaminen saattaa ”häiritä” tutkittavien arkea (esim. Gordon et al. 2000; Palmu 2003). Mikäli tutkija haluaa kuvata tarkasti tiettyjen uusien mekanismien aikaansaamia muutoksia tai hierarkioiden syntymistä, havainnoinnin tapa, joka ei poikkea paljon arjen käytännöistä, saattaisi olla toimivin (ks. esim. Gordon et al. 2000; Lappalainen 2007a). Mikäli tutkimus olisi keskittynyt heti lähtökohtaisesti tutkittavien itse määrittelemien voimauttavien tai hierarkioita purkavien käytäntöjen analysoimiseen ja niiden yhteistutkijuuteen dialogisissa prosesseissa (ks. Denzin 2003a; Pink 2007; Savolainen 2008; 2009), lähtökohtatilanne kuvaamiselle olisi varmaankin tuntunut ehdottoman tärkeältä. Sekä tutkimuksen lähtökohtaisen havainnointiyksikköjen kuin myös kuntien tutkimuslupakäytäntöihin liittyen tutkimukseen suostuvien koulujen löytämisen helpottamiseksi sekä mahdollisimman välittömän, luontevan ja ei-arvioivan ilmapiirin luomiseksi päädyin siis siihen, että en pyydä lupaa videokuvata havainnoimiani tilanteita. Kuten Pink (2007) kirjoittaa, visuaalinen videoetnografia vaatii myös monenlaisia budjetillisiä ja ajankäytöllisiä lisäresursseja.



oppilaiden kuvataidetoista. Niissä näkyy 30 oppilaiden kuvataidetyötä (ks. myös Kankkunen 2007, 188).

Havainnointijakson aikana Aarnikon rehtori antoi minulle Aarnikon omia lehtiä. Syksyllä 2013 sain täydennettyä lehtiaineiston kolmen vuoden ajalta. Lehtiaineisto koostuu 12 kappaleesta Aarnikon omia lehtiä. Näissä lehdissä on yhteensä 328 valokuvaa. Nämä Aarnikon lehdet ja niissä olevat valokuvat muodostavat keskeisen osan visuaalisesta aineistosta. Sain myös nähdä kaksi kouluissa kuvattua alle viiden minuutin mittaista videota koulujen performatiivisista ja pedagogisista käytännöistä. Näistä videoista tuli osa tutkimuksen visuaalista aineistoa. Translitteroin itse kuvaamani valokuva-aineiston (Pink 2007; Kankkunen 2004; 2007) sekä kopioimani kuvat opettajan portfolioissa olevista maalauksista (27 kappaletta) sanalliseen muotoon. Kirjoitin siis yksityiskohtaisesti kirjallisesti auki, mitä kaikkea kuvissa näkyi (Pink 2007; Kankkunen 2004; 2007). Näin havainnointiaineistoni myös saturoitui visuaalisella informaatiolla pitäen sisällään muotoja, symboleita, värejä (Stich 2011) ja visuaalisia tunneilmaisuja, kuten hymyjä ja vakavuutta kasvoilla (ks. esim. Ferholt 2009; Kankkunen 2007; Pink 2007).

Visuaalisesti rikkaiden havainnointimuistiinpanojen ja valokuvien lisäksi visuaalinen aineisto sisältää 20 piirtämään tilallista piirrosta (ks. Foucault 2005a; Rose 2005). Seuraavassa on esimerkkikuva (kuva 4) yhden tutkimuskoulun vanhempainillasta piirtämästäni tilallisesta piirroksesta. Se osoittaa kuinka ihmiset ovat sijoittuneet tilaan vanhempainillan aikana yhdessä tutkimuskouluista. T tarkoittaa kangasta, jolle powerpoint-esitys heijastettiin. R viittaa rehtoriin, O opinto-ohjaajaan, M yhteen opettajista, K koulukuraattoriin ja vihreä ympyrä minuun. Punaiset pallot osoittavat naispuoliset osallistujat ja siniset miespuoliset osallistujat. Tämä tilallinen piirustus osoittaa myös välittömästi, miten silmiinpistävää on nais- ja miessukupuolisten osallistujien, siis todennäköisesti äitien ja isien, osallistumisero kyseisessä vanhempainillassa. Hierarkioiden näkökulmasta sen voi ajatella kertovan naisten suuremmasta osallisuudesta nuortensa koulunkäyntiin ja sen tukemiseen (myös esim. Reay 2004a). Sen voi ajatella ilmentävän myös sukupuolihierarkiaa, jossa naiset kantavat enemmän vastuuta nuortensa koulunkäynnistä.



**Kuvio 4.** Esimerkki tilallisesta kuvasta yhden koulun vanhempainillasta

### 3.6 Refleksiivisyys ja tutkijan muuttuva positio

Etnografisesta tutkimusprosessista tekee erityisen tutkijan ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo yhteisössä (esim. Denzin 2003; Gordon et al. 2000; Lappalainen 2007a, 10; Palmu 2003). Opettajat ja rehtori ottivat minut todella lämpimästi vastaan Aarnikossa. Myös toisissa tutkimuskouluissa tunsin itseni tervetulleeksi. Mitä useampia kertoja vierailin kouluilla ja keskustelin opettajien kanssa, sitä enemmän minusta tuli osa yhteisöä. Kuvaan seuraavaksi lyhyesti, miten menin Aarnikon ja Kaarnan ensimmäisiin kokouksiin. Olin ensimmäisen kerran Aarnikossa ja osallistuin opettajienkokoukseen helmikuussa 2009. Lähetin tiivistetyn tutkimussuunnitelmani rehtorille etukäteen ja pyysin häntä lähettämään sen eteenpäin opettajille. Saapuessani koululle moni opettaja toivotti minut lämpimästi tervetulleeksi ja sanoi lukeneensa tutkimussuunnitelmani. Tämän ensimmäisen opettajienkokouksen alussa rehtori esitteli minut opettajille. Kerroin analysoivani uusien koulujen hallinnan mekanismien vaikutuksia erilaisilla alueilla sijaitsevilla kouluilla. Kerroin, että tarkoitan uusilla hallinnan mekanismeilla laadunarviointia, kouluvalintaa, koulujen painotuksia, koulujen välille mahdollisesti rakentuvaa kilpailutilannetta, uusia palkkio- ja palkkaussysteemejä kuin myös opetussuunnitelmaa. Puhuin lyhyesti siitä, että pro gradussani oli tullut esille opettajien erilaiset

kokemukset liittyen laadun arviointiin ja kouluvalintamahdollisuuteen. Korostin, että tämä tutkimus keskittyy opettajien arvokkaaseen jokapäiväiseen työhön, joka on saattanut jäädä liian vähäiselle huomiolle. Ilmaisinkin tulevani havainnoimaan opettajienkokouksia, vanhempainiltoja, arviointikokouksia ja niin edelleen. Mainitsin, että toteutan tutkimusta kahdella sosioekonomisesti erilaisella alueella olevalla koululla. Kerroin, että kirjoitan yksityiskohtaisesti ylös mitä opettajienkokouksissa tapahtuu kuin myös haastattelen opettajia ja rehtoreita. Korostin, että en ole paikalla arvioitsijana (myös esim. Lappalainen 2006; 2007a). Mainitsin, että olen koulutussosiologi, joka ei ota asioita ja vallitsevaa hallinnan tapaa annettuna vaan olen ensisijaisesti kiinnostunut siitä, miten opettajat kokevat näitä hallintakäytäntöjä jokapäiväisessä elämässään.<sup>35</sup> Kysyin opettajilta, että sopiiko heille, että osallistun kokouksiin ja että voisivatko he osallistua haastatteluun. Opettajat toivottivat minut tervetulleeksi.

Tästä ensimmäisestä kohtaamisesta Aarnikossa muotoutui dialogisen etnografian (Hakala 2007; Hakala & Hynninen 2007) alkukohtaus. Yksi opettaja aloitti kiinnostavan keskustelun liittyen tutkimuskoulujen valintaan kahdella sosioekonomisesti erilaisella alueella, toinen matalammalla ja toinen korkeammalla. Hän sanoi, että ”meillä on yksi huono ja yksi hyvä koulu” karrikoiden tulkintani mukaan koulustereotypioita. Sanoin, että minä kyseenalaistan tällaisen erottelun. Sanoin, että tämä on etnografinen tutkimus, joka pyrkii kyseenalaistamaan tällaiset stereotyyppiset, arvottavat mielikuvat. Sanoin opettajille, että tämä tutkimus fokusoituu teidän välittömiin kokemuksiin uusien hallinnan mekanismien vaikutuksista ja luo uutta ymmärrystä siitä, mitä todella tapahtuu. En tule kategorisoimaan kouluja tällä tavalla, sanoin. Tässä ensimmäisessä opettajienkokouksessa syntyi siis dialogi opettajien ja minun välille (ks. Hakala 2007; Hakala & Hynninen 2007), mutta myös performatiivisen etnografian (Denzin 2003a; ks. myös Anttila 2003; Bagley 2008; Holm 2008; Ferholt 2009; Schechner 2013) perusta. Performatiiviseen etnografiaan liittyvä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja toivon näkökulmat tulivat performoiduiksi auki ja sanoin julkilausutuiksi (vrt. Butler 1997).

Dialogi jatkui: Opettaja, Sakari, nosti analyyttisen kysymyksen esille siitä, miten voin erottaa yksittäisen opettajan ja kouluyhteisön vaikutuksen toisistaan. Keskustelimme siitä, miten haastatteluissa tulemme keskustelemaan omina osaluueinaan kunkin opettajan kokemuksista ja toisaalta kouluyhteisöstä. Viimeinen dialogi, jonka kävimme, koski koulun anonymiteettiä. Yksi opettajista mainitsi, että tällaisissa tutkimuksissa tutkimuskohteen identiteetti paljastuu joka tapauksessa. Keskustelimme mahdollisuudesta nimetä koulu tai säilyttää sen anonymi-

---

35 Rehtori sanoi, että olen hakenut tutkimuslupaa kolmesta kunnasta taatakseni koulun anonymiteetin. Kerroin opettajille, että tutkimuskoulujen nimiä ei nimetä koulutuksen järjestäjälle, virastolle. Kerroin, että koulujen nimet poistetaan ja korvataan pseudonyymeillä.

teetti. Kerroin, että yleinen käytäntö on anonymisointi. Yksi henkilö ehdotti anonymiteetin pitämistä. Tämän jälkeen oli hiljaisuus. Tulkitsin hiljaisuuden myöntymisen merkiksi. Jälkikäteen keskustelin opettajan kanssa, joka aloitti anonymiteetikeskustelun ja hän halusi sanoa, että hän ajattelee anonymiteetin suojaamisen olevan tarpeetonta. Myös toinen opettaja sanoi, että hän toivoo koulun nimen tulevan kerrotuksi julki. Näiden opettajien näkemykset kertoivat luottamuksesta minua ja tutkimusta kohtaan. Tämä oli myös osoitus pedagogisesta rohkeudesta.

Kaarnassa aloitin havainnoinnit syyskuun 2009 alussa. Samalla tapaa kuin Aarnikossa esittelin tutkimukseni ja sanoin, että tutkin uusien hallinnan mekanismien vaikutuksia. Kerroin vastaavasti kuin Aarnikossakin, mitä tarkoitan uusilla hallinnan mekanismeilla. Puhuin siitä, että kouluissa on tapahtunut lyhyellä aikavälillä paljon uudistuksia, ja tästä syystä on tärkeää tutkia syvemmin, miten opettajat ja rehtorit kokevat näitä uudistuksia. Sanoin, että olen valinnut tutkimuskouluja, joissa laadunarviointia on sovellettu ja joilla on kosketusta kouluvalintatilanteeseen. Ilmaisin, että tutkimuksen eettinen lähtökohta on ollut kiinnittää huomiota kouluyhteisöihin ja ihmisten elämään erilaisilla alueilla olevilla kouluilla, joilla on erilaiset sosiaaliset ja kulttuuriset lähtökohdat. Kerroin, että tutkimuskoulut ovat hiukan erilaisilta alueilta moninaisen ja moniäänisen näkökulman ja aineiston tuottamiseksi. Selitin myös, että tulen kirjoittamaan yksityiskohtaisia kenttämuistiinpanoja ja kutsumaan opettajia haastatteluihin. Pyysin opettajia mainitsemaan, jos he eivät halua, että tulen havainnoimaan tai eivät halua osallistua tutkimukseen. Sanoin, että he voivat aina vapaasti ilmaista, jos haluavat rauhaa tietyissä tilanteissa. Kehotin opettajia kommentoimaan ja esittämään kysymyksiä. Sillä hetkellä opettajilla ei ollut kysymyksiä eikä kommentteja. Kokous jatkui koulun toimintasuunnitelman tarkastelulla.<sup>36</sup> Aarnikon alkutilaisuus muodostui siis keskustelevalemmaksi kuin Kaarnan. Läpi kenttävaiheen reflektoin kuitenkin etnografisessa päiväkirjassani tapoja luoda keskusteluyhteyttä myös Kaarnan opettajien kanssa. Koinkin keskusteluyhteyden avautuvan myös Kaarnan opettajien kanssa monella tapaa. Siitä on osoituksena se, miten opettajat kutsuivat minua koulun tilaisuuksiin ja heidän tapansa jakaa itselleen rakasta taidetta, oman elämänsä tarinoita, minulle haastattelujen ja sovittujen havainnointitilanteiden ulkopuolella.

Asemani liikkui tiiviisti havainnointimuistiinpanoja kirjaavan tutkijan (esim. Gordon et al. 2000; Hammersley & Atkinsson 1995), taiteen kokijan (esim. Kankunen 2004; Pink 2007), opettajien kanssaperformoijan (esim. Bagley 2008; Den-

---

<sup>36</sup> Kuusistossa seurasin samoja esittelyn nuotteja kuin Aarnikossakin. Yksi ero oli se, että ennen kokousta rehtori mainitsi, että heillä on aika paljon asioita keskusteltavana kokouksessa. Näin ollen hän pyysi minua esittelemään tutkimukseni lyhyesti. Pyysin taas opettajia ilmaisemaan, jos he kokevat, etteivät halua minun tulevan havainnoimaan. Esittelyni aikana mieleeni painui opettajien hymyileviä kasvoja. Yksi opettajista kutsui minut myös havainnoimaan Kuusiston yhteistyökoululle. Tunsin itseni tervetulleeksi.

zin 2003a), empaattisen kuuntelijan ja kanssaihmissen (esim. Åhdal 2007; Thompson 2008) välillä. Systemaattinen ja hyvin kurinalainen aistipohjaisten havainnointimuistiinpanojen kirjaaminen piti minut tiiviisti kiinni tutkijan analyttisessä positiossa ja auttoi vetämään mielestäni sopivaa analyttistä rajaa minun ja koulujen yhteisöjen ja niiden jäsenten välillä. Koin, että minulle avautui hienoja mahdollisuuksia olla osana yhteisöä ilman muistiinpanokirjaanikin, kuten syvällisissäkin keskusteluissa, joita kävimme rehtorien kanssa ennen ja jälkeen kokousten, opettajien kanssa yhteisissä kulkuvälineissä sekä muutamilla yhteisillä lounas- ja kahvihetkillä. Seuraavassa on esimerkki tilanteesta Aarnikosta, joulukuun ensimmäiseltä päivältä. Joulukuisena päivänä sytytimme Senjan ja Sofian kanssa yhdessä kynttilät. Tunsin olevani osa yhteisöä:

Kello 8.50 kävelen kohti koulua. Kuuluu lasten ja nuorten ääniä. On hämärää. Katulamput valaisevat himmeästi. Tuoksuu kostealle. Lähempänä koulua näen pihalla juoksevat ja leikkivät lapset ja nuoret ja hienosti valaistun teoksen.

Opettajienhuoneessa Senja järjestää paikkoja. Pöydälle on laitettu punaisia kynttilöitä. Kysyn Senjalta, että voinko auttaa. Senja sanoo: ”Ei tarvitse kiitos.” Hetken kuluttua hän kuitenkin jatkaa: ”Tai jos haluat, voit ottaa kynttilöistä pois muovit ja laittaa ne palamaan.” Poistan kolmesta isosta kynttilästä muovit ja sytytän ne. Sofia tulee huoneeseen ja sanoo minulle: ”Voi kiitos.” Kysyn Sofialta, että laitetaanko tuikutkin palamaan. Sofia sanoo: ”Voidaan tässä tilanteessa laittaa, kun on ensimmäinen adventti.” Sofia hakee lisää tuikkua. Poistan vanhat tuikut ja laitan astioihin uudet tuikut. Sytytämme tuikkua Sofian kanssa yhdessä. Senja sammuttaa huoneen valot. On vain kynttilöiden valo. Opettajienhuoneeseen tulee pikkuhiljaa opettajia. Kaikki kehuvat opettajienhuoneen harrasta tunnelmaa. Kynttilät valaisevat opettajienhuonetta ja tilaan kantautuu musiikin äänet. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, opettajienhuone ennen audiotointia.)

Etnografian systemaattinen refleksiivisyys on etnografisen metodologian etiikkaa ja tiedon tuottamista koskevissa kirjoituksissa keskeisimpiä esille tulevia käytäntöjä. Refleksiivisyys viittaa yleensä analyttiseen ja eettiseen tietoisuuteen omasta toiminnasta (esim. Berg 2010a; 2010b; Gordon et al. 2000; Sherman Heyl 2001, 375; Hammersley & Atkinsson 1995; Bourdieu 1996; 2008; Bourdieu & Waquant 1992). Refleksiivisessä päiväkirjassani kirjoitin ilosta tulla kutsutuksi jakamaan jokapäiväistä elämää ihmisten kanssa kouluissa tällaisella tavalla. Toisaalta olin tyytyväinen valitsemaani muistiinpanojen kirjaamistapaan, sillä se auttoi minua olemaan sulautumatta liikaa yhteisöihin. Refleksiivisessä päiväkirjassani pohdin ja tarkastelin tunteitani mennessäni kouluille ensimmäisiä kertoja. Reflektoin eli pohdin ja tarkastelin sitä, miten koin opettajien tuntevan läsnäoloni. Purin auki pukeutumiseni tapaa. Pukeuduin tavalla, joka sopi opettajien omaan pukeutumi-

sen tapaan. Usein pukeuduin farkkuihin, pitkähihaisiin kuvioimattomiin tai luonnonkuosisiin puseroihin ja/tai neuletakkeihin. Reflektoin sitä, miten olin kullakin kerralla keskustellut opettajien kanssa. Pohdin, olinko onnistunut luomaan luottamuksellista ilmapiiriä. Tarkastelin, olinko keskustellut yhtä lailla nais- ja miespuolisten opettajien kanssa. Reflektoin, olinko keskustellut yhtä lailla kokoustilanteissa paljon ja vähemmän ääntään käyttävien opettajien kanssa. Reflektoin arvostavan huomioni antamista kauttaaltaan opettajakunnalle.

Refleksiivinen muistiinpanokirjani toimi myös tutkimuskoulujen etsinnän ja koulujen toimijoiden kanssa käymäni sähköpostikeskustelun tarkastelun välineenä. Tutkimuksen alkuvaiheessa kirjoitin ylös eri mahdollisten tutkimuskoulujen rehtorien kanssa käydyt puhelinkeskustelut. Liitin päiväkirjaani tulostamani opettajienkokouksiin valmistelemäni esittelypuheet. Reflektoin haastattelurunkojen laadintaa ja sitä, miten pilottihaastattelu meni. Ensimmäisen Kuusistolla tehdyn haastattelun määrittelin pilottihaastatteluksi, jonka pohjalta muotoilin yleistä haastattelurunkoa, joka siis edelleen muotoutui kuhunkin haastatteluun erikseen. Tarkastelin päiväkirjassa haastattelujen aikana esille nousevia opettajien tunteita silloin, kun opettajat olivat esimerkiksi liikuttuneita oppilaisiin liittyvistä asioista. Kirjasin myös ylös opettajien kasvoilla näkyvää iloa. Reflektoin myös tarkkaan tapaa, jolla ohjasin tai en ohjannut opettajia tarkastelemaan mahdollisesti olemassa olevia ja muotoutuvia hierarkioita. Halusin kysyä yksityiskohtaisesti koulun alueen sosioekonomisten ”rakenteiksi” kutsuttujen ilmiöiden vaikutuksista koulun arkeen ja kulttuuriin, mutta varoin muodostamasta itse hierarkioita puheessani. Seuraavassa ote refleksiivisestä päiväkirjastani:

Nyt mietin vielä sitä, että olisin voinut kysellä vielä tarkemmin koulujen välisistä hierarkioista. Huomaan, että olen useassa haastattelussa jättänyt tällaiset suorat kysymykset pois, koska pelkään, että ohjaan liikaa. (Refleksiivinen päiväkirja, sivu 246.)

Lisäksi kirjoitin refleksiiviseen päiväkirjaan ylös opettajien kanssa käymäni epäviralliset kiinnostavat keskustelut, joita kävimme sattumalta osittain yhteisten kotimatkojen aikana. Kirjoitin päiväkirjaani rehtorin kanssa käydyt keskustelut ennen opettajienkokouksia. Kirjoitin myös havainnointimuistiinpanoihin opettajien kanssa käytyjä keskusteluja koulun virallisten tilaisuuksien välitiloissa. Tein tietoisesti erottelun niiden keskustelujen välille, jotka kirjasin havainnointimuistiinpanoihin, ja niiden, jotka tulivat osaksi etnografista päiväkirjaa. Havainnointimuistiinpanojen osaksi tulleet keskustelut kirjoitin ylös ja puhtaaksi välittömästi näiden tilanteiden jälkeen. Noudatin siis samaa puhtaaksikirjoitusperiaatetta kuin muidenkin havainnointimuistiinpanojeni translitteroinnin suhteen. Viimeistelin ne siis viimeistään tilannetta seuraavana päivänä. Sen sijaan refleksiivisen päiväkirjan kirjoittamisessa sallin itselleni enemmän aikaa. Vuorokauden 24 tunnin rajallisuuden vuoksi kaikkea ei pystynyt tekemään välittömästi. Reflektoin siis tapahtumia päiväkirjaan usein välittömästi, mutta annoin itselleni aikaa viikon ref-

lektoida päiväkirjaan kunkin viikon tapahtumia. Näin ollen keskeinen ero havainnointimuistiinpanoihin ja refleksiiviseen päiväkirjaan kirjattujen keskustelujen välillä on kuvauksen tiheys ja rikkaus. Havainnointimuistiinpanoihin kirjatut keskustelut ovat tiheimpiä ja rikkaampia kuvaukseltaan. Voisi myös ajatella, että tulkinnallisuuden määrä lisääntyy myöhemmin refleksiiviseen päiväkirjaan kirjatuihin keskusteluihin. Keskeinen ero siis havainnointimuistiinpanoihin ja refleksiiviseen päiväkirjaan kirjattujen keskustelujen välillä oli tiheän aistipainotteisen kuvauksen ja puolestaan muistipainotteisen ja tulkinnallisempien kuvausten laadussa.

Refleksiivinen päiväkirjani on minun tekemiäni valintojen käsityö ja leikekirja. Siinä vuorottelevat performatiivisen kirjoittamisen (Denzin 2003; ks. myös Richardson & Adams St. Pierre 2005, 38; Salo 2007) tapaan paperille tulostetut sähköpostikirjeet ja omien tunteitteni, kuten omien jännityksen tunteitteni, kuvaukset saapuessani ensimmäisiä kertoja kouluille. Päiväkirja sisältää keskustelut rehtorien kanssa resurssien leikkauksista kuin myös kuvaukset ilostani siitä, kun olen tullut kutsutuksi opettajien mukaan lounaille. Opettajien liikutukset liikkuvat päiväkirjani sivuilla. Refleksiivinen päiväkirjani on minulle myös intuitiivinen ja emotionaalinen kartta, johon olen suhteuttanut tekemiäni tulkintoja tutkimusaineistoa analysoidessani. Käsini kirjoitettu ja kokoon taiteiltu päiväkirjani on yhteensä 282 sivua pitkä.

### *3.7 Valtavaikutusten ja transformaatiokäytäntöjen analyysi*

Etnografista analyysiä kuvaa usein monikerroksellinen luenta, jossa yhdistyy aineistolähtöinen analyysi sekä teoriaohjaava analyysi. Erilaisten aineistojen, kuten havainnointiaineiston ja haastatteluaineistojen analyysit ristiinvalottavat toisiaan. Usein alustava analyysi alkaa jo kentällä havainnointimuistiinpanoja puhtaaksi kirjoitettaessa tai haastatteluja kuunneltaessa. (esim. Berg 2010a; Emerson et al. 1995, 144; Hammersley & Atkinsson 1995; Käyhkö 2006; Lappalainen 2006; Palmu 2003; Ådahl 2007.) Etnografiset analyysit ovat monesti tarkoituksellisesti eklektisiä tai synteettisiä (esim. Gordon et al. 2000; Atkinsson & Delamont 1995; Hakala 2007; Kankkunen 2004; Rajander 2010). Tämä tarkoittaa sitä, että etnografit tutkivat useita teoreettisia käsitteistöjä rinnakkain pyrkien löytämään näin analyyttisiä välineitä ja aikaisemman tutkimuksen löydöksiä ja oivalluksia, jotka resonoi parhaiten etnografisen aineiston kanssa. Etnografisen analyysin lähtökohta on siis kunnioittaa aineistoon taltioitua tutkittavien arkea ja jokapäiväisen elämän rikkautta (ks. de Certeau 1989; Geertz 1973; Stich 2011) sen sijaan, että teorian annettaisiin määrittää liikaa aineistosta tehtäviä tulkintoja.

Etnografisen aineiston karttumisen myötä analyysini muotoutui varsin aineistolähtöiseksi ja episodivetoiseksi (Lappalainen 2006; Salo 1999) aikaisemman

analyttisen jäsenyykseni (esim. Hannus & Simola 2010) jäädessä sivummalle<sup>37</sup>. Tutkimuksen alun Michel Foucault'n ja Pierre Bourdieun valtakäsitteistöön pohjautuva valtamekanismien vaikutusten analyysin käsitteistö jäi sivummalle ja luin aineistoa varsin aineistolähtöisesti ja episodivetoisesti. Käsinkirjoitettua havainnointiaineistoa puhtaaksikirjoittaessani huomasin, että aisti-informaatio ja tekemäni havainnot olivat muotoutuneet havainnoiteja kirjatessani tekstikappaleiksi, joissa oli tietty tapahtumallinen ja keskustelullinen kokonaisuus. Esimerkiksi opettajankokouksen keskustelunaiheen muuttuessa havainnointimuistiinpanoihin kirjaamani ja puhtaaksikirjoittamani tapahtumallinen ja keskustelullinen vaihe muuttui. Kutsun näitä puhtaaksikirjoitettujen havainnointimuistiinpanojen jaksoja havaintoepisodeiksi. Episodivetoisella analyysillä tarkoitan Lappalaisen (2006) ja Salon (1999) lailla sitä, että kokonaisvaltaisempien analyysikierrosten jälkeen fokusoiduin analyttisesti merkittävimmiltä vaikuttaviin episodeihin. Näillä analyttisesti tutkimusongelmien kannalta merkittävillä episodeilla tarkoitan Salon (1999, 68–69) tapaan:

Aineistoni osana episodi kuvaa sellaista tapahtumakulkua, joka nousee keskeisyyteensä, merkittävyytensä ja seuraustensa vuoksi esille tutkimusluokan vuorovaikutuksessa, tai joka kiinnostavuudessaan tai yllättävyydessään herättää tutkijan mielenkiinnon ... Tutkimusraportissa episodit tuovat argumentaation todisteita ja toisaalta illustroivat sitä.

Havainnointiaineiston ensimmäinen aineistolähtöinen analyysiä pohjustava luenta tapahtui jo kentällä ollessani (myös Lappalainen 2006; 2007a) valmistautuessani haastatteluihin. Tulostin haastattelut ja alleviivasin kaiken uusiin hallinnan mekanismeihin liittyvän kuin myös koulujen visuaaliseen kulttuuriin liittyvän.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Niin yhteiskuntatieteissä kuin kasvatustieteissäkin on käyty laajaa keskustelua tutkimusmetodien moninaistumisesta, sekoittumisesta ja hajautumisesta (esim. Syrjälä 2005; Heikkinen et al. 2005). Myös vallan tutkimuksen piirissä tyypillisten valtakäsitteistöjen uudelleen muotoilusta on käyty laajamittaista keskustelua (esim. Alhainen 2007; Dean 1997; 1999; 2006; Hannus & Simola 2010; Hannus 2009; 2010; 2011; Heiskala 2001; Kantola 2002; Koivusalo 2005; Kusch 1993; Miller & Rose 2008; Rose 2000). Olin kiinnostunut muotoilemaan valta-analyttisen ja hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia tunnistavan selkeästi seurattavan analyysitavan, analyysimenetelmän analyysiyksikköineen, jolloin lukijoiden olisi mahdollista seurata rikkaan etnografisen analyysin kulkua. Kenttävaiheeni ennen ja sen rinnalla työstin valta-analyttisiä käsitteistöjä ja analyysitapaa. Näistä on mahdollista lukea tarkemmin aikaisemmin julkaisemissani artikkeleissa (Hannus 2007; 2011a; Hannus & Simola 2010; Hannus et al. 2010; ks. myös Hannus 2009a ja 2010). En käsittele niitä tässä. Kenttävaiheen lopussa ja aineistoa lukiessani tekemäni aikaisemmat analyysitavalliset jäsenyykset eivät kohdanneet täysin aineistoni kanssa. Aineistossani tuli vahvemmin esille moninaiset hierarkioiden purkamisen käytännöt, joita en ollut osannut ennen kentälle menoa huomioida riittävästi. Muotoilemassani analyysimenetelmällisessä jäsenyyksessä (Hannus 2009; ks. Hannus & Simola 2010) korostui enemmän valtamekanismien ja niiden monialaisten vaikutusten hienotasoinen erittelyminen kuin kouluyhteisöiden moninaisten valtamekanismeja haastavien, kyseenalaistavien ja hierarkioita purkavien käytäntöjen paikantaminen.

<sup>38</sup> Tein analyysiä myös kentälläoloaikana erilliseen analyttiseen memooni (Emerson et al. 1995, 143; Hammersley & Atkinsson 1995, 191–192). Analyttisissä memossa yhdistin kentän havaintoja analyttisiin käsitteisiin. Esimerkiksi kummassakin koulussa opettajat



Ensimmäisten aineistolähtöisten luentojen jälkeen tarkensin ja rajasin tutkimusongelmia aineiston pohjalta. Tutkimusongelmien uudelleenmäärittelyn myötä analyysi keskittyi seuraavassa taulukossa 4 esitettyyn viiteen analyysitasoon: (i) kouluvalintaan ja painotuksiin, laadunvarmistukseen ja koulujen arviointiin sekä palkkiojärjestelmiin liittyvien valtamekanismien ja niiden aikaan saamien hierarkisten muutosten analyysiin, (ii) visuaalisuuden, (iii) performatiivisuuden, (iv) tunnedynamiikan sekä (v) opettajan eettiseen ja pedagogiseen oppilassuhteen analyysiin. Analyysin viimeistä tasoa kutsun refleksiiviseksi kierrokseksi, jossa erityisesti kiinnitin huomioita opettajien tapaan haastaa tutkijan, minun, käyttämiäni käsitteitä, sekä sitä, miten opettajat keskeyttivät virallisten tilanteiden kulkua.

Kullakin analyysitasolla kokonaisvaltaisemman aineistolähtöisen analyysin jälkeen analyysi tarkentui analyttisesti kiinnostavimpien episodien analyysiin. Valitsin yksityiskohtaiseen analyysiin tutkimusongelmien sekä hierarkioiden rakentumisen ja hierarkioiden purkamisen prosessin kannalta kaikki havaitsemani merkittävänä pitämäni episodit (myös Lappalainen 2006; Salo 1999). Paikansin samalla tavalla myös haastatteluaineistosta analyttisesti merkityksellisiä puhe-episodeja, joissa opettajat paljastivat hierarkioiden rakentumisia tai niiden purkamisen mahdollisuuksia.

Hannu Simolan (1995) kuvailema koulutussosiologiselle ja diskursiiviselle tutkimukselle tyypillinen arkeologinen asennoituminen kuvaa myös episodien analyysiä. Episodi episodilta etsin tutkimusongelmien, hierarkioiden muotoutumisen ja purkamisen, kannalta merkittäviä episodeja. Analyysi syveni ja tarkentui siis vaihe vaiheelta, kerros kerrokselta. Simola (1995, 36) tiivistää osuvasti sen, miten arkeologinen asenne näkyy tutkimuksessa. Sitaatissa Simolan käyttämän ”totuuksien rakentamisen” käsitteen olen korvannut hierarkioiden rakentumisella ja purkamisella.

teksteistä kuin (maakerroksista) on etsitty näennäisesti hajallaan olevia, satunnaisesti esiintyviä, eri kokoisia, eri kerrostumissa sijaitsevia ”jälkiä” (kuin ruukunpalasia tai luunsiruja) hierarkioiden rakentumisesta ja purkamisesta. Hyvin monenlaiset havainnot saattavat viitata samaan suuntaan ja tutkijan tehtävänä on rekonstruoida tuo suunta ja luoda järjes-

---

nostivat itse esille karisman käsitteen. Tämä sai minut perehtymään karismaa koskevaan teoreettiseen keskusteluun (esim. Kantola 2008; 2009; Weber 1964; 1968) ja tutkimaan aikaisemmin tarkastelemiani valtakäsitteistöjä karisman kannalta (esim. Bourdieu 1985; 2000; Bourdieu & Passeron 2000). Analyttiset memoni sisältävät siis esimerkiksi analyttisiä tarkasteluja koulujen rehtoreiden ja yhteisöjen karismaattisuudesta. Tämä etnografisten havainnointien ja opettajien itse käyttämän käsitteen innoittamana syntynyt analyysi kenttävaiheen aikana ohjasi minua kiinnittämään entistä enemmän huomiota koulujen tunnedynamiikkaan niin kenttävaiheen loppuajana kuin myös aineiston varsinaisessa analyysissä.

tystä kaaokseen. Silloin ruukunpalaset asettuvat paikoilleen ja merkitykseltömältä näyttäneestä luunsirusta tulee kokonaisuuden merkityksellisiä osia. (Simola 1995, 36.)

Episodien tarkemmassa analyysissä teoreettinen käsitteistö tuli taas merkitykselliseksi. Luin rinnan aineiston kanssa Foucault'n (esim. 1998d–f; 2005c) ja Bourdieun (esim. 2000; 2002a; 2002b; Bourdieu & Waquant 1992) tekstejä ja valtakäsitteistöjä tällä kertaa hierarkioiden purkamisen näkökulmasta. Paikansin heidän teoksistaan aikaisemmin ehkä vähemmälle huomiolle jääneitä hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia ja käytäntöjä. Olenkin esittänyt tämän tutkimuksen alussa hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia (kuva 4.), joka pitää sisällään minun tulkitsemanani näitä Foucault'n (esim. 1998d–f; 2005c) ja Bourdieun (esim. 1996a; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006; Bourdieu & Waquant 1992) erittelemiä käytäntöjä.

Episodien tarkemmassa analyysissä tämä käsitteistö auttoi tunnistamaan ja tarkentamaan hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia. Foucault'n ja Bourdieun käsitteistöjen lisäksi luin aineistojen analyysin rinnalla myös kriittiseen ja dialogiseen pedagogiikkaan liittyvää kirjallisuutta (Anttila 2003; Freire 1998; 2005) sekä performatiivisuuden tutkimukseen liittyvää kirjallisuutta (esim. Deleuze 1997; 2002; 2013; Ferholt 2009; Goffman 1971; Marques 2007; Schechener 2013). Tämän kirjallisuuden analyttiset käsitteistöt auttoivat minua tarkentamaan analyysiä ja fokusoimaan viidennen analyysitason pedagogiseen rohkeuteen (Freire 1998; 2005). Seuraavaksi kuvaan tarkemmin analyysitasoittain (ks. taulukko 4) ja esimerkkien avulla analyysin etenemistä. Taulukko 4 saattaa antaa ymmärtää, että analyysi olisi ollut täysin lineaarisesti etenevää ja analyysitasot toisistaan irrallisia tasoja. Todellisuudessa näin ei kuitenkaan ollut (myös esim. Palmu 2007). Yhden tason analyysin syveneminen ja uusien analyttisesti kiinnostavien episodien paikantaminen ja niiden erittely suhteessa aikaisempien tutkimusten käsitteistöihin auttoi myös paikantamaan uusia analyttisesti kiinnostavia episodeja toisilla analyysitasoilla.

**Taulukko 4.** Valtavaikutusten ja transformaatiokäytäntöjen analyysi

| <b>ANALYYSIN TASO</b>   |  |
|---|--|
| <b>ESIVAIHE/ ANALYYSITASO 1: Valtamekanismit</b><br>Kouluvalintaan ja painotuksiin, laadun varmistukseen ja koulujen arviointiin sekä palkkiojärjestelmiin liittyvät valtamekanismit ja niiden hierarkkiset vaikutukset   | Aineiston kokonaisanalyysi (läpiluenta tutkimusongelman näkökulmasta); valtamekanismien ja hierarkkisia vaikutuksia rakentavien valtamekanismien tunnistaminen |
| <b>ANALYYSITASO 2: Visuaalisuus</b><br>Visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen liittyvät hierarkiat ja hierarkioiden purkamisen käytännöt   | Aineiston kokonaisanalyysi   |
|   | Analyttisesti kiinnostavien episodien analyysi   |
|   | Episodien tarkentuva analyysi suhteessa teoreettisiin käsitteisiin   |
| <b>ANALYYSITASO 3: Performatiivisuus</b><br>Suoritukselliset hierarkiat ja performatiiviset hierarkioiden purkamisen käytännöt  | Aineiston kokonaisanalyysi   |
|   | Analyttisesti kiinnostavien episodien analyysi   |
|   | Episodien tarkentuva analyysi suhteessa teoreettisiin käsitteisiin   |
| <b>ANALYYSITASO 4: Tunnedynamiikka</b><br>Hierarkkisyyteen ja epäoikeudenmukaisuuteen liittyvät tunteet ja tunteiden kytkeytyminen hierarkioihin sekä hierarkioiden purkamista mahdollistavan tunnedynamiikan tekijät   | Analyttisesti kiinnostavien episodien analyysi (jo kentällä fokus episodeihin, joissa näytti rakentuvan yhteisöllinen karismaattinen dynamiikka)               |
|   | Episodien tarkentuva analyysi suhteessa teoreettisiin käsitteisiin   |
|   | Aineiston kokonaisanalyysi   |
| <b>ANALYYSITASO 5: Pedagoginen rohkeus</b><br>Aluksi opettajien eettinen ja pedagoginen suhde oppilaisiin. Tarkentui myöhemmin pedagogisen rohkeuden käytäntöihin, joilla matalan sosioekonomisen rakenteen alueen koulun oppilaan asemaa hierarkioissa kohotetaan ja hierarkioiden syntymisen mekanisme puretaan | Aarnikon aineiston kokonaisanalyysi  |
|   | Analyttisesti kiinnostavien episodien analyysi   |
|   | Episodien tarkentuva analyysi suhteessa teoreettisiin käsitteisiin   |
| <b>REFLEKSIIVINEN KIERROS</b>   | Tilanteiden kulkujen keskeyttämiset, opettajien spontaanit kertomukset sekä opettajien tavat haastaa tutkijan tapaa määrittellä asioita                        |

*ESIVAIHE/ANALYYSITASO 1: Valtamekanismien tunnistaminen*

Luin tulostettua havainnointimuistiinpanoaineistoa ja alleviivasin kaikki valtamekanismit eli tekijät, tekniikat, taktiikat, proseduurit ja dokumentit, joilla koulun toimijoiden käyttäytymistä ohjataan (esim. Dean 1999; 2006; Foucault 2000a; Kantola 2002; Miller & Rose 2008; Simola 2004) tai jotka näyttäisivät vaikuttavan jollakin tapaa koulun toimijan tai toimijoiden asemaan kouluyhteisössä tai kouluyhteisöjen välillä (Hannus & Simola 2010). Valtamekanismien kirjo, kun ne ymmärretään eräänlaisina ihmisten positioon ja toimintaan vaikuttavina ohjaavina proseduraalisina tekijöinä, on valtavan laaja.<sup>39</sup> Näin ollen kohdistan huomioni linjassa tutkimusongelmieni kanssa nimenomaan uusiin hallinnan mekanismeihin, kuten kouluvalintapolitiikkaan ja koulujen profiloitumiseen ja painotuksiin, laadunvarmistukseen ja koulujen arviointiin sekä uusiin palkkiojärjestelmiin kytkeytyviin valtamekanismeihin ja niiden tunnistamiseen.

Ensisijainen aineisto valtamekanismien tunnistamisessa oli havainnointiaineisto, sillä se salli minun nähdä kuinka usein ja minkälaisissa arjen yhteyksissä ne ilmenevät koulujen jokapäiväisissä käytännöissä. Varsin pian lukiessani aineistoa ja tunnistuessani valtamekanismeja huomasin, miten vahvasti niistä suuri osa operoi koulujen ja toimijoiden visuaalisuuden kautta (ks. myös Forber & Weigner 2008; Debord 2004; Foucault 2005a; Bourdieu 1998; 2002a; Perryman 2006; Segerholm 2001). Esimerkiksi koulujen arviointikäytännöt hahmottuivat kaikki valtamekanismeina, joilla samalla rakennettiin kouluista visuaalista kuvaa materiaalisilla arviointiraporteilla, joihin oli liitetty erilaisia pylväsdiagrammeja ja asteikollisia kuvia koulujen suorituksista. Kouluvalinnan yhteydessä puhuttiin koulumielikuvista ja imagon rakentamisesta. Näin valtamekanismien tunnistamisessa tapahtui luonteva siirtymä koulujen visuaalisuuden analyysiin.

*ANALYYSITASO 2: Visuaalisuuteen liittyvät hierarkiat ja hierarkioiden purkamisen käytännöt*

Havainnointiaineiston valtamekanismien analyysi päättyi siis Word-dokumenttiin tekemääni koodaukseen, joissa linkitin valtamekanismit ja niiden visuaalisen ilmentymän kouluissa (esim. Foucault 2005a; Bourdieu 2002a; Hannus & Simola 2010).<sup>40</sup> Koodasin kaikki haastattelut vastaavalla tavalla ensin lukien ja paikantaen visuaalisuuden muodot jokaisesta yksittäisestä haastattelusta. Sitten kokosin

---

<sup>39</sup> Myös aineistosta paikantamieni valtamekanismien määrä oli suuri ja piti sisällään valtamekanismeja liittyen kouluvalintaan ja painotuksiin, laadunvarmistukseen ja koulujen arviointiin, uusiin palkkiojärjestelmiin, budjetointiin ja säästämiseen sekä tietotekniikkajärjestelmiin.

<sup>40</sup> Luin tekemiäni koodauksia kokoavia ja tiivistäviä taulukoita, jotka koostuivat kolmesta sarakkeesta. Ensimmäiseen sarakkeeseen tulivat alkuperäisen aineiston osat, joissa artikuloitiin valtamekanismeja, jotka ilmenivät kouluissa myös visuaalisesti, kuten arviointiproseduurit kuin myös painotetun opetuksen luokkiin liittyvät oppilaiden jakokäytännöt.

nämä haastattelujen analyysit samanlaiseen kolmen sarakkeen taulukkoon kuin havainnointianalyysitkin. Koostin kummankin koulun visuaalisuuden muotoihin liittyvistä kaikista havainnoista omat dokumenttinsa, analyttiset memot, ja tarkastelin niitä rinnakkain.

Minulla oli siis käsillä valtamekanismien ja ensikädessä niiden visuaalisen ilmenemän kannalta luokiteltu ja pelkistetty havainnointi- ja haastatteluaineisto. Tarkastelin tarkemmin nyt näitä koulujen valtamekanismien vaikutuksia ja visuaalisuuden ilmentymiä ja analysoin tarkemmin sitä, muodostuiko niissä hierarkioita. Kirjasin väitöskirjaraportin ensiluonnokseen ylös erilaiset visuaalisuudet ilmentymät, joiden kautta näytti rakentuvan hierarkioita, kuin myös tässä vaiheessa paikantamani visuaalisuuteen liittyvät episodit, joissa näytettiin purettavan hierarkioita.<sup>41</sup>

Tämän kokonaisvaltaisemman analyysin rinnalla aloin tehdä episodianalyysiä, jossa analysoin yksityiskohtaisemmin havainnointi- ja haastatteluepisodeja, joissa rakennettiin tai purettiin hierarkioita visuaalisuuteen liittyen. Episodien analyysi tarkentui peilaamalla niitä aikaisempiin käsitteistöihin.

Analysoituani visuaalisuuteen liittyviä hierarkioita havainnointi- ja haastatteluaineistossa siirryin tarkastelemaan vielä opettajien vastauksia laadulliseen kyselyyn. Tutkin, oliko heidän kuvauksissaan koulun arjesta, nuorten kulttuurista ja nuorten ja heidän vanhempiensa resursseista hierarkkisia eroja. Luin Aarnikon ja Kaarnan opettajien vastauksia rinnakkain.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkimusraportin kirjoittaminen on analyysin viimeinen vaihe (esim. Kankkunen 2004; Salo 2007). Tätä tutkimusraporttia kirjoittaessani olen valinnut tutkimusongelmieni kannalta kiinnostavimmat havainnointiepisodit ja haastatteluotteet visuaalisuutta koskevan luvun ”Koulujen uusi visuaalinen järjestys ja purkamisen taide” alalukuihin. Analyysi on tarkentunut etnografisen tekstin useita versioita kirjoitettaessa.

---

Arviointiproseduurit ilmenivät kouluissa usein fyysisinä dokumentteina kuvineen ja visuaalisine indikaattoreineen. Oppilaiden jako painotetun opetuksen luokkiin ja tavallisen opetuksen luokkiin näkyi kouluissa sukupuolierona. Painotetun opetuksen luokissa oli kummassakin koulussa enemmän tyttöjä. Toiseen sarakkeeseen tuli siis tiivistetyt kuvaukset näistä valtamekanismeista ja visuaalisuuden muodoista. Kolmanteen sarakkeeseen kiteytin valtamekanismin ja varsinaisen valtamekanismin visuaalisen ilmentymän kouluissa, kuten laadun arviointiraportin tai raportissa olevan tulosindikaattoreihin perustuvan visuaalisen kuvan koulujen tulosten keskiarvojen suhteutumisesta toisiinsa.

<sup>41</sup> Kokosin myös erilliseen tiedostoon kaiken ”visuaalisen datan”, kuten koulujen tilalliset kaavat, valokuvat, oppilaiden kuvataidetyönäyttelyiden ja opettajien taiteellisten töiden esittelyjä koskevat havainnointimuistiinpanot. Luokittelin tätä visuaalisesti rikasta aineistoa ja suhteutin siitä löytyviä hierarkioita purkavia käytäntöjä opettajien haastatteluista löytyviin hierarkioiden purkamisen käytäntöihin.

*ANALYYSITASO 3: Performatiivisuuteen liittyvät hierarkiat ja hierarkioiden purkamisen käytännöt*

Visuaalisuuden ja performatiivisuuden erottaminen tässä omiksi analyysitasoikseen on lähinnä temaattinen ja lukijaa auttava. Käytännössä visuaalisuuteen liittyvien hierarkioiden ja hierarkioiden purkamisen käytäntöjen analyysi kulki käsi kädessä performatiivisuuteen liittyvien hierarkioiden muotojen ja näiden hierarkioiden purkamisen käytäntöjen analyysin kanssa. Vastaavasti kun olin havainnut, että monet valtamekanismit ilmenevät kouluissa visuaalisesti tai niillä on välittömiä visuaalisia vaikutuksia, huomasin myös, että monet visuaalisuuden muodot nivoutuvat erilaisiin performatiivisuuden muotoihin.

Huomasin, että esimerkiksi auditointikäytäntöihin kietoutuu suorituksiin liittyviä hierarkioita, joita performoiden paljastetaan, rakennetaan ja myös puretaan. Koulujen visuaalisuuden muotoja analysoidessani huomasin myös, miten moniin visuaalisiin käytäntöihin liittyy tilanteita, joissa toimijat uudelleen määrittelevät itseään, kuten Aarnikon koulun toimijat omaa laadunarviointidokumenttiaan auditointisijoille esitellessä. Performatiivisuus voi siis kuvata tilanteita, joissa toimija voi valita, mitä itsestään ja koulustaan esittelee toisille (ks. esim. Goffman 1971; Schechener 2013). Opettajat voivat rakentaa performatiivisen tilanteen, jossa vahvistavat uutta toimijuutta (esim. Böhler 2010; Deleuze 1997; 2002; 2013a).

Performatiivisuuden voi siis määritellä myös luoviksi ja taiteellisiksi käytännöiksi, joilla opettajat ja koulut voivat purkaa hierarkioita (esim. Boal 1979; Deleuze 1997; 2013a; Dyer 2010; Martin 2011; Marques 2007; Rouhiainen 2003; Tomko 1999) tai luoda uusia sosiaalista oikeudenmukaisuutta tukevia käytäntöjä (Boal 1979; Denzin 2003a). Tällaisia performatiivisia käytäntöjä kouluissa olivat muun muassa roolipelipäivä ja tanssitilanteet.

Analysoidessani performatiivisuuteen liittyviä hierarkioita ja hierarkioiden purkamisen käytäntöjä palasin taas lukemaan havainnointimuistiinpanoja ja haastatteluja kokonaisuudessaan. Alleviivasin kaikki kohdat, jotka liittyivät performatiivisuuteen kaikissa edellä mainituissa merkityksissä. Pelkistin omin sanoin, mistä alleviivatussa performatiivisuuteen liittyvässä tilanteessa tai haastattelun kohdassa oli kyse. Kopioin tietokoneella nämä aineistokohdat ja liitin ne aikaisemmin tekemieni visuaalisuuskoodausten yhteyteen erilliseen analyyttiseen meemoon. Näin minun oli vielä mahdollista tarkentaa visuaalisuuden ja performatiivisuuden rajapintaa: analysoin visuaalisen kulttuurin muotoja ja performatiivisuuden muotoja rinnakkain. Esimerkiksi auditointitilaisuuksissa ilmeni visuaalisuuteen liittyviä hierarkioita ja hierarkioiden purkamisen käytäntöjä kuin myös performatiivisuuteen liittyviä hierarkioita ja hierarkioiden purkamisen käytäntöjä.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Analysoidessani näitä episodeja kummastakin näkökulmasta, pystyin täsmentämään, mikä tilanteessa oli enemmän visuaalista – laadunarviointiraportti kuvineen – ja mikä performatiivista – itse esittäytymisen ja argumentaation tapa sekä tavoitteiden saavuttamisessa suoriutuminen. Tarkastelin kuitenkin kummassakin koulussa havainnoimiani

Tarkemmassa episodianalyysissä Deleuzen (esim. 2002; 2013) ja Goffmanin (1971; 2004) näkemykset dramaturgisuudesta sekä Mick Wallisin ja Simon Shepherdin (2002) dramaturgisen analyysin vaiheet ohjasivat tarkastelemaan:

- (i) performatiivisen tilanteen näyttämöä, tilannetta ja sen asettelua artefakteineen;
- (ii) läsnäolijoiden ja toimijoiden ottamia rooleja, roolien mahdollistamia ja synnyttämiä resursseja ja roolien purkamisia sekä
- (iii) itse performatiivisen tapahtuman toimintaa (ks. myös esim. Berg 2010; Schechener 2013).

Analysoin paikantamiani performatiivisuuteen liittyviä episodeja kiinnittäen huomiota näihin dramaturgisen analyysin tasoihin. Edelleen hierarkioiden rakentumisen mekanismien ja purkamisen käytäntöjen analyysi tarkentui suhteessa tutkimuksen alussa esittelemiini hierarkioiden purkamisen käytäntöihin ja pitkälti Bourdieun (esim. 1996; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006), Foucault'n (1998d–f) ja Delezen (1997; 2002; 2013) käsitteisiin. Seuraava taulukko kiteyttää esimerkinomaisesti haastatteluepisodin avulla performatiivisuuteen liittyvää analyysiä. Havainnointiote on Aarnikon Ronja-opettajan haastattelusta, jossa hän kertoo koulun jokavuotisesta roolileikkipäivästä. Taulukon ensimmäisellä rivillä on haastatteluote, toisella rivillä on analysoitu episodin performatiivista tilaa, sen mahdollistamia rooleja ja performatiivista tapahtumaa ja niistä tekemiäni päätelmiä. Kolmannella rivillä kiteytän sitä, miten olen analysoinut kyseistä episodista suhteessa hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien käytäntöihin.

---

performatiivisia tilanteita sen suhteen, että oliko niissä jotain merkittäviä eroja, jotka synnyttivät tai purkivat hierarkioita. Tarkastelin, miten koulujen tuloksia arvioitiin, miten koulun laadunarviointiraportti oli mukana keskusteluissa, ja minkälaiseksi tilanteiden argumentaatio muotoutui kummassakin koulussa. Palasin vielä useita kertoja alkuperäiseen havainnointiaineistoon. Luin haastatteluja uudestaan ja tarkastelin, oliko vielä joitain kohtia, joita en ollut aikaisemmin oivaltanut, joissa onkin kyse performatiivisuudesta.

**Taulukko 5.** Analyysiesimerkki performatiivisuuteen liittyvästä haastatteluepisodianaalysistä

|   |  |
|---|--|
| <b>Aineisto-esimerkki, haastattelu-episodi</b>  | <i>Mutta jotenki tosta meidän vuotuisest roolileikkipäivästä on tullu semmonen niin ku vastine näille mun tapahtumille. // Me mennään siis tänä vuonna tonne X-puistoon (keskeinen puisto kaupunkitilassa). // Nyt päästiin sitt kuitenkin sinne ja, ja tosiaan, siis opettajat on viime aikoina innostunu ihan hirveesti, ett ne on, pukeutuu sitte kyllä varmasti satuhahmoiks joka ikinen ja, ja oppilaistakin jotkut. Mutt se on kanssa sellanen, että jos ei niit pukuja tehdä täällä, niin sitte ei voi odottaa, että, ett kaikki pukeutuis. Mutt että sitt me mennään sinne leikkimään ja kertomaan satuja ja, ja niin kun se, se päivähän on vaan pari tuntii, ett oikeesti se jutun juoni on se roolileikkipäivä // ryhmä, joka suunnittelee sitte, ja me ollaan alotettu joskus joulun jälkeen. Ja ett, ett se, se on kyllä niin kun jotenkin, se ryhmä on ollu jo monta vuotta sama. Kyllähän siihen joku tulee niin ku aina, aina lisää, mutt on selvästi sellaset opettajat, jotka ei suin surminkaan halua tehdä semmosta ja sellaset, jotka taas ootaa, ett koska, koska se alkaa ja, ja onpa kivaa ja. Ja se on sellanen niin ku, vaikk siin on hirvee homma, niin se on aina jotenki se, ett, ett nyt, nyt pääsee tekemään jotain, jotain tämmöst toisenlaista ja, ja niin kun. Ja sitt, kun niin kun näkee, ett miten, miten sitte ne lapset kuitenkin viihtyy siellä, vaikka ne nyt, kuka osallistuu minkäki veran, ett, ett se onnistuu se juttu. Niin se on niin ku se semmonen, niin ku ja. Eikä se oo pelkästään minä, ett kyll se on koko roolileikkipäiväryhmä, joka on sitt sillee niin ku, ett vuoden kohokohta. // Mä en oo nyt alottanu viel mun pukua, ett mä vähän, tota, no, mä meen perjantaina ostamaan kankaat ja sitt mä vaan rupeen tekemään sitä mun. Must tulee Lumikuningatar.</i> |
| <b>Perfor-matiivisen tilanteen näyttämö</b>   | Roolileikkipäivä tapahtuu keskeisellä julkisella paikalla kaupunkitilassa, keskeisessä puistossa. Tilanne on siis julkisesti avoin performatiivinen tilanne.   |
| <b>Roolimahdollisuudet</b>  | Opettajille ja nuorille mahdollistuu moninaisten roolihahmojen ja roolien ko-keilu satu- ja mielikuvitusahmoista esiintymisrooleihin tai itsen eri puolien tutkimiseen. Vähäresurssisista taustoista tuleville nuorille saattaa mahdollistua kaupunkitilan keskellä uudenlaisia rooleja ja resursseja suhteessa heidän aikaisempaan asemaansa.   |
| <b>Perfor-matiivisen tapahtuman toiminta</b>  | Rooliasun valmistaminen ja valitseminen, liike kaupunkitilassa, roolin esittäminen, satujen kerronta ja leikki (roolileikkipäivää kuvaava koululehti ja valokuvat kertovat myös akrobatiaharjoittelusta, liikuntakilpailuista, tietovisasta ja eri etnisiä ruokalajeja esittelevistä ruokahetkidistä).   |
| <b>Hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien käsitteet</b><br>(Bourdieu esim. 1996; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006; Foucault 1998d–f; Deleuze 1997; 2002; 2013) | <p>*Roolileikkipäivä voi mahdollistaa opettaja–oppilas-hierarkian osittaisen purkautumisen sekä nuorten että opettajien pukeutuessa roolihahmoiksi ja esittäessään ja olleessaan yhtä lailla näissä rooleissa päivän ajan. Opettajien taloudelliset resurssit hankkia rooliasu verrattuna kaikkien nuorten perheiden resurssihin, luo roolien kokeilun mahdollisuuksiin jonkinlaista epäsuhtaa.</p> <p>* Roolileikkipäivä mahdollistaa uusien kulttuuristen resurssien, taitojen, syntymisen nuorille ja opettajille; rooliasun valmistaminen, roolien kokeilu ja esittäminen, uudet liikunnalliset ja akrobaattiset harjoitteet, uudet kulttuuriset taidot.</p> <p>* Roolileikkipäivä voi luoda nuorille mahdollisuuden ulossulkevien käyttäytymistapojen purkamiseen roolileikkipäivän tarjotessa mahdollisuuden esiintyä kaupunkitilassa.</p> <p>* Roolileikkipäivä voi mahdollistaa uusien toimijuutta laajentavien toimintatapojen harjoittelun ja kokeilun roolihahmojen avulla sekä kaupunkitilassa esiintymisellä.</p> <p>* Roolileikkipäivän ollessa julkisessa kaupunkitilassa tapahtuva, visuaalisesti näkyvä ja näyttävä tapahtuma, se saattaa myös synnyttää uusia tunnustuksen ja arvostuksen muotoja Aarnikkaa kohtaan. Julkisena performanssina se voi purkaa matalan sosioekonomisen rakenteen alueella sijaitseviin kouluihin liitettyjä stereotyyppisiä koulumielikuvia.</p>  |



*ANALYYSITASO 4: Hierarkioiden rakentumisen ja purkamisen tunnedynamiikka*

Siirtymä tunnedynamiikan (ks. esim. Bourdieu 2000; Engel 2008; Simola 2013) analyysiin tapahtui myös luontevasti, sillä olin jo kenttävaiheen analyytisissä muoissani analysoinut opettajien puhetta rehtorien karismasta sekä koulujen tunnedynamiikkaa. Palasin taas lukemaan havainnointiaineistoa. Aloitin uudestaan tunnedynamiikan analyysin mahdollisesti muodostuvien hierarkioiden perspektiivistä. Havainnointiaineistoissa tuli välittömästi esille opettajien palkkajärjestelmän useissa kouluissa epäoikeudenmukaiseksi koettu luonne. Luin uudestaan haastatteluja tällä kertaa elektronisina tiedostoina ja maalasini tai merkkasin kynällä tunteisiin liittyvät ilmaisut haastatteluista. Analysoin tarkemmin haastatteluaineistoissa esille nousevia tilanteita, haastatteluepisodeja, joissa ilmaistiin vahvasti epäoikeudenmukaisuuden tunteita ja joissa hierarkioita näytti rakentuvan. Vastaavasti analysoin tilanteita, joissa tunteet vaikuttivat nousevan esille ja mahdollistavan muotoutumassa olevien hierarkioiden purkamista.

Esimerkiksi tilanteissa, joissa keskusteltiin uudesta opettajien palkkausjärjestelmästä, kiinnitin huomiota niihin käytäntöihin, joissa yhteisön ilmapiiri keveni. Analysoin, mitä kyseisessä käytännössä itseasiassa tapahtui ja mitä tunnedynamiikassa tapahtui. Kirjasin näitä analyyseja omaan tiedostoonsa. Nämä analyysit tarkentuivat edelleen kirjoittaessani raportin aikaisempia versioita ja purkaessani kerta kerralta auki kyseisiä tunnedynamiikkaa esimerkillistäviä havainnointi- ja haastatteluepisodeja.

Pyrin tislamaan tunnedynamiikkaa esille myös haastatteluista tarkastelemalla sitä, miten opettajat puhuivat toisista opettajista ja oppilaista. Analysoin yhteisöjen tunnedynamiikan kannalta myös niitä haastatteluepisodeja, joissa opettajat puhuivat oman koulutyössä jaksamisen ja voimavarojensa kannalta keskeisistä teki-joistä. Episodianalyysi tarkentui taas kerran suhteessa tutkimuksen alussa esittämiini hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien käsitteisiin (esim. Berg 2010a; Bourdieu 1996; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006; Deleuze 1997; 2002; 2013; Foucault 1998a–f; 2005c; Liimakka 2013).<sup>43</sup>

Palasin vielä myös laadullisen kyselyn vastauksiin ja tarkastelin, miten opettajat kuvasivat nuorten ja heidän vanhempiensa emotionaalisia resursseja (Reay 2004a). Tämä analyysi tarkensi aikaisempia analyysejä painotetun opetuksen vai-  
kutuksista myös koulujen tunnedynamiikasta.

---

<sup>43</sup> Performatiivisuuden tutkimuksessa esille tullut leikillisyyden merkitys luovassa toiminnassa ja yhteisöjen dynamiikassa (esim. Anttila 2003; Ferholt 2009; Kankkunen 2004; Schechener 2013; Rainio 2010) korostui aineistossa. Niinpä tarkemmassa episodianalyysissä tarkastelin sitä, minkälaista leikillisyyttä tilanteissa oli ja miten se oli yhteydessä hierarkioiden purkamiseen. Analysoin rinnan havainnointi- ja haastatteluaineistoissa esille nousseita tilanteita, joissa oli leikillisyyttä. Kysyin, minkälaisilla asioilla leikillisyyttä ja huumoria luotiin tilanteissa. Pohdin sitä, ketkä osallistuivat leikilliseen tilanteeseen ja minkälaisesta leikistä ja huumorista oli kyse (ks. esim. Berg 2010a; Ferholt 2009; Kankkunen 2004; Thorne 1997; Schechener 2013; Rainio 2010).

Syvennyin myös analysoimaan tarkemmin karismaattista dynamiikkaa kouluissa. Näytti siltä, että kyse ei ole vain yksittäisen rehtorin karismasta vaan yhteisöllisistä tunnesuhteista, joissa opettajat tukevat toinen toisiaan. Tein analyysseja, joissa tarkastelin yksittäisten opettajien resursseja ja taitoja ja heidän tekemiään luovia aloitteita (esim. Foucault 1998c–f), jotka olivat johtaneet yhteisöissä johonkin uuteen. Analysoin opettajien resursseja ja taitoja suhteessa hierarkioiden purkamiseen. Kirjoitin niitä tiivistetysti dokumenttiin ja analysoin, miten nämä resurssit ja taidot tukevat toinen toisiaan yhteisöllisen tunnedynamiikan rakentamisessa. Tarkastelin myös, miten nämä opettajien resurssit ja taidot täydentävät toisiaan, ja miten ne muodostavat opettajien hierarkioiden purkamisen työkalupakin.<sup>44</sup>

Seuraava taulukko kiteyttää esimerkinomaisesti havainnointiepisodin avulla tunnedynamiikkaan liittyvää analyysiä. Havainnointiote on Senjan haastattelun jälkeisestä tilanteesta, jossa koulun aikaisemmat nuoret tervehtivät iloisesti Senjaa. Tulkitsen Senjan puheen kertomuksena oppilaiden aseman muutoksesta. Taulukon ensimmäisellä rivillä on havainnointiote, toisella rivillä on eriteltynä otteen tunnedynamiikkaan liittyviä tekijöitä ja niistä tekemiäni päätelmiä. Kolmannella rivillä kiteytän sitä, miten olen analysoinut kyseistä episodista suhteessa hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien käsitteisiin.

---

<sup>44</sup> Luin refleksiivistä päiväkirjaani läpi tarkastellen sinne kirjattuja tunteita. Kirjasin taas erilliseen memoon ylös koulujen tunnedynamiikan kannalta merkityksellisiä tunteiden ilmaisuja. Tarkastelin näitä tunneilmaisuja suhteessa havainnointi- ja haastatteluaineistoista tekemiini episodianalyysseihin.

**Taulukko 6.** Analyysiesimerkki tunnedyneamiikkaan liittyvästä havainnointiepisodianaalysistä

|   |   |
|---|---|
| <b>Havainnointiepisodi</b>  | <p><i>Haastattelun loputtua kävelemme koulun yhteisen tilan ohitse. Yhteisen tilan edessä istuu kaksi poikaa. Toinen on somalialais-taustainen ja toinen valtaväestöön kuuluva. Pojat ovat pukeutuneet muodikkaasti. Somalialaistaustaisella pojalla on tummat farkut ja musta lyhempi takki tai pusero. Toinen poika on pukeutunut vähän hip-hop henkisesti ja hänellä on lippis päässään. Pojat näyttävät iloisilta ja hymyilevät leveästi nähdessään Senjan. Myös Senja näyttää ilahtuneelle nähdessään pojat. Senja kysyy pojilta heidän kuulumisiaan ja sitä missä he ovat nyt. Pojat kertovat olevansa X-lukiassa. Senja kysyy, että onko teillä koeviikko. Pojat vastaavat, että joo. "Miten on mennyt", Senja jatkaa. Pojat vastaavat: "Hyvin." Kävelemme Senjan kanssa opettajienhuoneelle ja Senja kertoo, että koulussa on juuri tällaisia oppilaita, jotka ovat viihtyneet koulussa niin hyvin, että he tulevat vielä ysin jälkeen koululle viettämään aikaa, tervehtimään opettajia ja juttelemaan opettajien kanssa. Senja jatkaa, että siitä on jo kolme vuotta, kun nämä pojat ovat olleet täällä ja he tulevat silti. Senja kertoo, että somalialaispoika, jonka tapasimme, hänellä oli hyvin hankalaa, silloin kun hän oli täällä, mutta nyt hänellä menee näin hyvin. Senja sanoo: "Tuli hyvä mieli koko päiväksi." (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko.)</i></p> |
| <b>Tunteisiin ja tunnedyneamiikkaan liittyvät havainnot</b><br>(Bourdieu 2000)  | <p>* Sekä nuorten että opettajien kasvoilla näkyy kohtaamisen ilo hymyjen muodossa. Ote kuvaa koulun ja opettajien emotionaalista vetovoimaa, joka ilmenee siinä, että peruskoulunsa jo päättäneet nuoret palaavat koululle uudestaan tervehtimään opettajia ja viettämään aikaa.</p>   |
| <b>Hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien käsitteet</b><br>(Bourdieu esim. 1996; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006; Foucault 1998d–f; Deleuze 1997; 2002; 2013) | <p>* Nuorille on kehittynyt Aarnikon yläkoulun aikana uusia merkityksellisiä kulttuurisia resursseja (koulutus pääomaa): heidän tietotaitonsa ovat laajentuneet, he ovat saaneet peruskoulun päättötodistuksen ja saaneet paikan lukiossa.<br/>* Somalialaistaustaiselle pojalle näyttää olevan kehittynyt uutta laajempaa toimijuutta tukevia toimintatapoja, josta kertoo myös se, että poika on hakenut ja päässyt lukioon sekä Senjan puhe viittaa siihen, että tunnetasolla pojalla menee paremmin.</p>  |

Koulujen tunnedyneamiikan analyysit ovat kokonaisuudessaan kehittyneet ja tarkentuneet tutkimusraportin uusien versioiden kirjoittamisen myötä. Tutkimuksen lopussa halusin vielä lukea aineiston kokonaisuudessaan läpi merkiten ylös kaikki tunnedyneamiikkaan liittyvät tekijät nähdäkseni, onko aineistossa vielä merkittäviä episodeja tai tunnetekijöitä, joita en ole aikaisemmilla lukukerroilla tunnistanut.

*ANALYYSITASO 5: Pedagogiikkaan kytkeytyvät hierarkiat ja hierarkioiden purkamisen käytännöt*

Tämän viidennen analyysitason analyysin huomion kohde oli aluksi opettajan eettinen (ks. esim. Foucault 1998a; 2005c) suhde oppilaisiin ja tapa toimia (esim. Bourdieu 1990; 1998; 2000; 2002a; 2002b). Palasin tässäkin analyysivaiheessa lukemaan haastatteluja ja alleviivasin kaikki opettajien etiikkaan liittyvät ilmaisut sekä ilmaisut, joissa opettajat kuvasivat taipumuksiaan opettaa tai olla vuorovaiikutuksessa oppilaiden kanssa. Pian lukiessani aineistoa opettajien etiikan kannalta kiinnitin huomiota Aarnikon opettajien pelottomuuteen suhteessa koulutuksen kentän trendeihin. Aikaisemmassa tutkimuksessani (Hannus 2006; 2007a) olin tunnistanut opettajien keskuudessa pelon ja epävarmuuden tunnetta suhteessa uuden laadunarviointijärjestelmän soveltamiseen. Tässä uudessa aineistossa Aarnikon opettajien artikuloima pedagoginen suhde oppilaisiin ja tapa olla kouluissa, joka vaikutti ylittävän koulumarkkinoiden pelkojen ja uhkien mekanismeja, vaikutti merkittävästi (ks. esim. Freire 1998; 2005) hierarkioiden purkamisen kannalta. Nämä analyttiset havainnot ja oivallukset johdattivat sitä seuraavaa analyysiä (esim. Kankkunen 2004; Lappalainen 2006; Hammersley & Atkinson 1995). Ne saivat minut uudelleen määrittelemään yhden tutkimusongelmista ja tämän analyysitason.

Tämän viidennen analyysitason huomion kohde tarkentui siis luettuani Aarnikon aineiston kokonaan. Uudelleenkohdistin analyysin pedagogisen rohkeuden käytäntöihin. Pedagogisen rohkeuden käsite perustuu Paulo Freiren (1998; 2005) ajatteluun sorretuissa ja epäsuotuisissa asemissa olevien lasten ja nuorten aseman ja elämänmahdollisuuksien parantamisesta. Keskitin tämän pedagogisen rohkeuden käytäntöjen analyysin nimenomaan Aarnikossa tuotettuun aineistoon, koska määrittelen Paulo Freiren (1998; 2005) pohjalta pedagogisen rohkeuden käytäntöjen huomion kohteen olevan matalan sosioekonomisen taustan omaavien oppilaiden aseman parantamisessa ja näin hierarkioiden purkamisessa ja tasoittamisessa. Pedagogisen rohkeuden analyysissä on siis kyse syventävästä analyysistä, joka keskittyy vain toisen tutkimuskoulun aineistoon. Analyttisen syyn lisäksi vain yhden koulun aineistoon keskittymisen syy on tutkimusekonominen. Laajan etnografisen aineiston perusteellinen analyysi on valtavan työlästä ja aikaa vievää. Määrittelin, että pedagogisessa rohkeudessa on kyse pedagogisesta toimintatavasta ja käytännöistä, joissa nähdään koulumarkkinoihin kytkeytyvien hyvä tai huono -luokitusten yli. Pedagogisessa rohkeudessa toimintatapana on määritelmäni mukaan kyse pedagogiikasta, jossa opettajat ovat kiinnostuneet työskentelemään nuorten kanssa, oli heidän taustansa sitten lähtökohtaisesti heikompi kuin koulumarkkinoilla hyväksi kutsuttujen oppilaiden. Määrittelin, että pedagogisessa rohkeudessa toimintatapana on kyse pedagogisesta toimintatavasta, käytännöistä ja pienistä teoista, jotka edistävät nuoren aseman paranemista sosioekonomisissa, etnisissä, seksuaali- tai sukupuolihierarkioissa. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi

näissä hierarkioissa matalalle asemoitujen nuorten oppimisen mahdollisuuksien ja elämänrohkeuden kasvua (ks. Freire 1998; 2005).

Luin vielä haastatteluja uudestaan läpi tästä pedagogisen rohkeuden näkökulmasta. Valitsin episodianalyysiin useita pedagogisen rohkeuden ja hierarkioiden purkamisen kannalta relevantteja havainto- ja haastatteluepisodeja. Edelleen raportin eri versioiden myötä analyysit tarkentuivat pedagogisen rohkeuden käytäntöjen yleisten eettisten lähtökohtien, kunnioittavan pedagogiikan, pedagogiikan toteuttamisympäristön, pedagogisen vuorovaikutuksen sekä opettajien opetusmetodien suhteen.<sup>45</sup> Yksityiskohtaisemmassa episodianalyysissä peilasin taas analyttisesti kiinnostavimpia episodeja tutkimuksen alussa esittämiini hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien käsitteisiin sekä esimerkiksi Freiren (1998; 2005) kirjoituksiin pedagogisesta rohkeudesta.

### *ANALYYSITASOT 5 ja 6: Refleksiivinen analyysikierros*

Kutsun viimeistä analyysitasoa refleksiiviseksi (ks. esim. Berg 2010a; 2010b; Gordon et al. 2000; Sherman Heyl 2001, 375; Hammersley & Atkinsson 1995; Bourdieu 1996b; 2008; Bourdieu & Waquant 1992) kierrokseksi. Luin vielä havainnointiaineistoa läpi tarkastaen, että olinko huomannut kaikki tilanteet, joissa opettajat luovasti ”keskeyttivät” tilanteen kulun mahdollistaen jotain uutta, mahdollisesti jotain olemassa olevaa tai syntymässä olevaa hierarkiaa purkavaa (Bourdieu 2000; Denzin 2003a, 10; Foucault 1998c). Luin aineistoa vielä läpi katsoakseni olinko huomannut merkittävät havainnoimieni tilanteiden ”välitilat”, joissa opettajat toivat esille hierarkioiden purkamisen kannalta jotain olennaista. Luin vielä myös haastattelujen dialogisia osuuksia, joissa keskustelimme opettajien kanssa laadullisessa kyselyssä käyttämästäni käsitteistä. Tämä refleksiivinen kierros toi minulle myös sisäänpääsyn opettajien pedagogiseen rohkeuteen liittyvään kielelliseen taituruuteen (ks. Bourdieu 1999; 2002c; 2003; Brunila 2009; Butler 1997) hierarkioiden purkamisessa. Taas kerran peilasin näin paikantamiani analyttisesti kiinnostavimpia episodeja alussa eriteltyyn hierarkioiden purkamisen prosessin käsitteistöön.

### *3.8 Aarnikon lehti- ja valokuva-aineiston analyysi*

Syksyllä 2013 sain täydennettyä Aarnikon koulun omia lehtiä koskevan aineiston kolmen viimeisen vuoden osalta. Lehtiaineiston analyysi tapahtui siis muun ai-

---

<sup>45</sup> Havaitsin aineistossa myös pedagogisen rohkeuden kanssa ristiriitaisen puhetavan. Palasin vielä lukemaan aineistoa paikantaen puhetapoja, jotka näyttivät aluksi vahvistavan oppilas- ja kouluhierarkioita. Analysoin tarkemmin sitä, minkälaisissa tilanteissa tällaisia termejä käytettiin. Näin Alasuutarin (1994) maksiimin mukaisesti tälle pedagogisen rohkeuden kanssa ristiriitaiselta näyttävälle puhetavalle löytyi selitys.

neiston analyysin jälkeen. Koululehtiä on ollut saatavilla koulujen internet-sivuilla, joten niillä voi olla merkittävä vaikutus vanhempiin ja koulumieliin (ks. esim. Forbes & Weigner 2008; Gillies 2008; 2009; Hollingworth & Archer 2010, 582; Reay & Lucey 2000; 2002) ja näin myös koulumieliin vaikuttavien purkamiseen. Aineisto koostuu siis 12 lehdestä ja lehdistä olevasta 328 valokuvasta. Analysoin lehtien tekstin ensinnäkin aineistolähtöisesti koodaten (esim. Emerson et al. 1995; Hammersley & Atkinson 1995; Lappalainen 2006), kiteyttäen jokaisen tekstikappaleen keskeisen sisällön. Toiseksi luin tekstit läpi tutkimuksen tutkimusongelmien ja teoreettisten käsitteiden (i) visuaalisuuden ja kuvataiteen, (ii) tunnedynamiikan, (iii) pedagogisen rohkeuden ja (iv) performatiivisuuden silmin. Merkitsin artikkeleihin kaikki kohdat, jotka ilmensivät näitä käytäntöjä. Kirjoitin lehti-analyysin erilliseen Word-tiedostoon. Analyysi koostui jokaisen lehtinumeron yksityiskohtaisesta analyysistä. Olen analysoinut jokaisen lehtinumeron kaikki sisällöt eli kaikki lehtitekstit (pääkirjoituksen, kolumnit, uutiset, artikkelit) ja valokuva-artikkelit temaattisesti kuvaten ja kiteyttäen niiden sisällöt kuin myös kirjaten auki, mitkä tekstikohdat liittyvät (i) visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen, (ii) tunnedynamiikkaan, (iii) pedagogiseen rohkeuteen ja (iv) performatiivisuuteen.

Lähtökohtaisesti hahmotan koko lehtiaineiston visuaalisena aineistona, koska se on koulun internetsivuilla ja sillä tapaa visuaalisesti näkyvä laajalle yleisölle. Joka tapauksessa tarkensin vielä analyysiä analysoimalla tekstin yhteydessä olevat valokuvat Ballin ja Smithin (1992, 21–22; Rose 2005, 54–68; ks. myös Kankunen 2004; Pink 2007; Seppä 2012, 212–230) esittelemien valokuva-analyysin periaatteiden mukaisesti. Heidän esittämät aineistopohjaisen valokuva-analyysin vaiheet ovat seuraavat:

**Taulukko 7.** Valokuva-analyysin vaiheet ja toteuttamani analyysi

| <i><b>Ballin &amp; Smithin<br/>(1992) analyysivaiheet</b></i>                          | <i><b>Toteuttamani valokuva-analyysin vaiheet</b></i>  |
|--|--|
| (1) alkuperäisten tutkimusongelmien uudelleenfokusointi analyysiä varten               | (1) fokuoittuminen (i) visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen, (ii) tunnedyneamiikkaan, (iii) pedagogiseen rohkeuteen ja (iv) performatiivisuuteen  |
| (2) spesifin analysoitavan datan määrittely  | (2) kaikkien Aarnikon 12 lehden sisältämien valokuvien analyysi  |
| (3) valokuvien yksityiskohtainen katsominen ja ylösnousevien teemojen ylöskirjaaminen  | (3) leikkasin lehdistä kaikki valokuvat erikseen, katsoin niitä yksityiskohtaisesti. Kirjoitin aineistopohjaisesti ylös kuvien sisällöt (kuten liike kaupunkitilassa, kokeellinen oppiminen, roolileikkipäivä, ilo). Neljän tutkimusongelman sisällöllisiä ilmenemismuotoja (liike kaupunkitilassa, kokeellinen oppiminen jne.) löytyi aineistosta yhteensä 20                       |
| (4) analyttisten kategorioiden johtaminen  | (4–5) jo analyysin alkuvaiheessa olin huomannut, että valtaosa valokuvista ilmensi (i) visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen, (ii) tunnedyneamiikkaan, (iii) pedagogiseen rohkeuteen ja (iv) performatiivisuuteen liittyviä hierarkioiden purkamisen käytäntöjä. Tässä neljännessä vaiheessa vielä tarkensin, mitkä 20:stä kuvien sisältöluokasta ilmensivät mitäänkin neljästä alueesta |
| (5) luokitteluperiaatteiden muotoilu analyttisille kategorioille                       |  |
| (6) yksityiskohtaisten periaatteiden löytäminen valokuvien luokittelulle kategorioihin | (6) täsmensin valokuvien luokitteluperiaatteita. Esimerkiksi yksi tunnedyneamiikkaan liittyvä alakategoria oli ilo: määritelin tarkemmin kriteerit, joilla tulkitseen valokuvissa olevien ihmisten ilmaisuja iloksi. Tässä vaiheessa analysoidessani tarkkaan kuvissa olevien ihmisten tunneilmaisuja, syntyi vielä uusi kategoria, keskittyneisyys tekemiseen ja oppimiseen         |
| (7) valokuvien määrällisen jakautumisen analysointi suhteessa eri kategorioihin        | (7) kartoitin kunkin kategorian määrällisen ilmenemisen valokuva-aineistossa alakategorioista yläkategorioihin   |

Liitteeksi 2 olen laittanut taulukon, jossa näkyy (i) visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen, (ii) tunnedyneamiikkaan, (iii) pedagogiseen rohkeuteen, (iv) performatiivisuuteen sekä (v) yksittäisten henkilöiden toimijuuteen ja arvostettuihin resursseihin liittyvät analyysiluokat ja niiden määrällinen esiintyminen valokuvissa.<sup>46</sup>

<sup>46</sup> Huomiota herättävää oli kauttaaltaan hierarkioita purkava visuaalisuus läpi aineiston. Useimmissa kuvissa esiintyi useita oppilaita ja pääsääntöisesti sekä tyttöjä että poikia, tummempia ja vaaleampia sekaisin. Poikkeuksia oli tiettyjen liikunnan lajien, kuten jalkapallon kuvat, joissa näkyi pääsääntöisesti poikia sekä tukioppilasryhmäkuva, jossa oli vain tyttöjä. Erilaisia ja kokeellisia oppimisympäristöjä kuvaavissa kuvissa oli tyttöjä ja poikia eri etnisistä taustoista kuin myös performatiivisuutta kuvaavissa draama- ja roolileikkikuvissa. Lopuksi analysoin tarkemmin vielä sitä, mitä (i) visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen,

---

(ii) tunnedynamiikkaan, (iv) pedagogiseen rohkeuteen, (iv) performatiivisuuteen ja (v) yksittäisten henkilöiden toimijuuteen ja arvostettuihin resursseihin liittyvät valokuvat ilmensivät tarkemmin hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksista. Tämä tapahtui tarkastelemalla valokuvia suhteessa lehtien tekstiin, kuin myös jo tekemiini havainnointi- ja haastatteluaineiston analyysissä nousseisiin hierarkioiden purkamisen käytäntöihin.



## *4 Koulujen uusi visuaalinen järjestys ja purkamisen taide*

Tässä luvussa paljastan, miten kouluhierarkiat rakentuvat. Luvun rakenne on uskollinen tutkimuksen alkulähtökohdalle: analysoin sitä, mitä tapahtuu, kun uudet hallinnan mekanismit ja koulujen arki kohtaavat. Analysoin kouluvalinnan, painotetun opetuksen luokkien, kouluarviointien ja laadunarviointien synnyttämiä hierarkkisia muutoksia Kaarnassa ja Aarnikossa. Tutkin erityisesti sitä, miten nämä hierarkiat ilmenevät visuaalisesti.

Luvun alkukohtauksen muodostaa sukellus urbaanilegendojen, stereotyyppisten koulumielikuvien ja koulumaineiden maastoon. Näiden kärjistyneiden sosiaalisten rakennelmien alta paljastuu myös perheiden kouluvalintaan vaikuttavia koulun statukseen, painotukseen ja oppilaisiin liittyviä tekijöitä. Hierarkioiden rakentumisen paljastaminen jatkuu katsoessani linssieni läpi kouluarviointien ja laadunarviointien muodostamia osittaispotetteja kouluista ja kuunnellessani opettajien refleksiivisiä huomautuksia visuaalisista indikaattoreista. Lopulta asetan näyttämölle lukijan tarkasteltavaksi painotetun opetuksen luokkien rakentaman koulujen sisäisen hierarkian, jossa painotetun opetuksen luokat erottuvat tavallisen opetuksen luokista tyttövaltaisina ja valtaväestön luokkina suhteessa tavallisen opetuksen luokkiin, joissa on enemmän poikia ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvia oppilaita.

Luvun väliosa keskittyy koulutuksen järjestäjän dynaamiseen palautejärjestelmään. Analysoin sitä, miten koulutuksen järjestäjä pyrkii ehkäisemään kouluvalinnan ja painotusten ei-aiottuja sivuvaikutuksia.

Sitten luvun dramaturgian suunta muuttuu. Yllätyksellisyys ja improvisaatio alkakoon! Olen tullut kutsutuksi koulutiloihin, joita en etukäteen osannut ennakoida. Liikun koulutiloissa, joissa kuvataide ja luonnontieteellinen ja matemaattinen ajattelu yhteenkietoutuvat. Analysoin koulutiloja ja niiden visuaalisuutta tapana purkaa oppiainehierarkiaa. Kirjoitan kuvataiteen mahdollistamasta nuoren itsetuntoa kohottavasta kuvanteon ja vahvistavan peilisuhteen prosessista. Asetan näyttämölle lukijan nähtäväksi kouluarjen luovan spontaanin tilanteen, jossa opettaja näyttää minulle portfolioitaan. Improvisatorinen tilanne muotoutuu opettajan heikentynyttä asemaa hetkellisesti kohottavaksi tilaksi.

Tarkastelen kulttuuristen hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia kuvataiteen, moninaisten kuvien, omakuvatyöskentelyn ja valokuvatyöskentelyn avulla. Olen valinnut tekstiin monia aineisto-otteita, sillä ne herättävät uudelleen henkiin arjen visuaalisen kulttuurin monikerroksisuuden, vivahteikkisuuden sekä muoto- ja kulttuurikylläisyyden. Lopulta tutkin Aarnikon koululehtiä ja niiden luomaa kokonaisvaltaisempaa koulukuvaa. Kirjoitan hierarkioita purkavista valokuvista ja

yhteisöllisistä kokonaisvaltaisista koulukuvista hierarkioiden purkamisessa. Yhteenvetoluku kiteyttää muotoutumassa olevan koulujen uuden visuaalisen järjestyksen ja toisaalta haastaa tämän järjestyksen hierarkioiden purkamisen taiteella ja monilla hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksilla.

#### *4.1 Urbaanilegendat, mielikuvat ja koulujen maineet*

Opettajat kertovat perheiden kouluvalintoihin vaikuttavan koulutuksen kentällä esiintyvien kärjistyneiden koulumielikuvien, maineiden ja urbaanilegendojen. Seuraavassa otteessa puhuva Silja kertoo koulumielikuvien syntymisestä.

Susanna: Joo. Toi on kiinnostavaa ylipäättään sitten tämä koulujen leimaaminen hyviin ja huonoihin. Tarkoitatko sä just, että se tapahtuu näiden oppilaiden ikään kuin oppimistulosten tai taustojen perusteella?

Opettaja: Hyvin paljon tai sitten jonkun tapahtuman perusteella, että siellä on tapahtu jotain ja se on huono koulu. Siellä oli joku levottomuus. Ne on sellasia hirveen pieniä asioita. Mua nauratti nyt, kun mun oman pojan luokkalaiset halusivat tämmöseen painotteiseen. Sitten mun poika tulee sanoon, että niin mutta ei ne voi hakea, kun se on semmonen huumekoulu. Mä sanoin, että mistäköhän koulusta sä puhut, jos se on huumekoulu. No se oli justiinsa tämmönen koulu, jossa on kerran ollut jossain uutisissa väläytetty, että sieltä löyty joltain oppilaalta huumeita. Ja nyt vanhemmat on leimannu sen huumekouluksi. Sehän on tosi koomista.

Susanna: Hirveen äkkiä syntyy jotain mielikuvia?

Opettaja: Niin tämmösiä mielikuvia, että no just joo ihan turhia. Ne syntyy näin pienistä kiemuroista // Mutta ne vähitellen sitten poistuu tietysti. (Haastattelu, Aarnikko, Silja.)

Siljan kertomus kuvaa ensinnäkin sitä, kuinka koulujen nuorten käyttäytymiseen liittyvistä yksittäistapauksista rakentuu negatiivisia koulumielikuvia. Toiseksi Siljan kertomus ilmentää sitä, miten nämä mielikuvat leviävät nuorten sosiaalisissa verkostoissa. Kolmanneksi Silja puhuu siitä, kuinka negatiivinen mielikuva näyttää painavan nuorelle puntarissa enemmän kuin vetovoimainen painotus, sillä kertomuksen nuori on jättämässä painotukseltaan vetovoimaisen koulun valitsematta negatiivisen mielikuvan vuoksi.

Useat opettajat kertovat haastatteluissaan vastaavanlaisista koulumielikuvien syntymisprosesseista. Yhteistä opettajien kertomuksissa on se, miten nopeasti mielikuvat saattavat kärjistyä ja paisua. Yksi opettaja puhuu siitä, että yksittäiset kouluihin liittyvät satunnaiset asiat saattavat levitä ja paisua ”viidakkorummun” tavoin. Seuraavassa otteessa puhuva Kerttu kertoo kouluihin joskus liitetyistä urbaanilegendoista, joilla hän viittaa pidemmän ajan saatossa rakentuneisiin ja vahvistettuihin sosiaalisiin rakennelmiin kouluista.

Susanna: Mistä sä luulet, että tää mielikuva syntyy? Onks se enemmän niillä vanhemmilla vai niillä oppilailta itellään, vai sekä että?

Opettaja: Aaa, ymmärtääkseni vanhemmilla. Ja se on varmaan näitä tämmösii jotain tässä kylässä sitkeesti eläviä urbaanilegendoja, jotka ei perustu yhtään mihinkään. // Se, kun se yks koulu on tällöinen perinteinen, vanha yksityisoppikoulu. // Että jos semmonen maine on, että yksi on parempi kun toinen, niin sitten mielellään pidetään se näkemys voimassa, ja mielellään vaikka vähän ruokitaankin sitä, jos se on jotenkin mahdollista. Tästä asiasta just keskusteleen ala-asteiden kanssa, niin ei semmosta kuulemma oikeesti ole olemassa. Mutta jotenkin sen seuraamukset kuitenkin, ne oikeesti on olemassa. Tosin tästäkään mulla ei oo mitään muuta kun jotain semmosia kommentteja, jotka tulee aina jossakin vastaan. (Haastattelu, Aarnikko, Kerttu.)

Kertun puhe viittaa siihen, että urbaanilegendoina kutsutut ilmiöt ovat jotenkin kytköksissä koulujen historiallisiin statuksiin. Urbaanilegendat näyttäytyvät koulujen välillä jonkinlaisina erontekomekanismeina, joilla koulut, joilla on historiallista statusta ja mainetta, erotetaan kouluista, jotka eivät omaa tätä statusta ja mainetta. Urbaanilegendat näyttäytyvät mekanismeina, joilla ylläpidetään koulujen maineiden eroa. Tämä ei tarkoita sitä, että perheet tai ihmiset pahasta tahdostaan ylläpitäisivät urbaanilegendoja. Kyse voi olla tiedostamattomasta sosiaalisissa verkostoista tapahtuvasta kuulopuheiden toistamisesta ja jakamisesta.

Yksityisen oppikoulutaustan merkitys tiettyjen koulujen korkeaan asemaan koulujen suosituimmuushierarkioissa tulee esille kaikkien tutkimuskoulujen opettajien puheissa. Toinen opettaja, Topias, tuo esille myös suomalaisten koulujen kentällä vähäisten yksityiskoulujen markkinointiedun seuraavassa haastatteluotteessa.

Opettaja: Rehtori ja jotkut opettajat on siinä enemmän ollut mukana näissä tulevien seiskaluokkalaisten vanhempainilloissa ja muuta. Mutta noin yleisesti ottaen oon sitä mieltä, että kyllä meidän koulukin varmaan hyötyisi sellaisista vapauksista, jos me saataisi vapaasti markkinoida meidän koulua rohkeammin ja voimakkaammin tuonne meidän ala-asteille. Tiedän, että esimerkiksi yksityiskouluja // niin ne käy aika aggressiivisestikin markkinoimassa itseään viraston ohjeiden vastaisesti tuolla ala-asteilla. Jos me toimittaisi samalla tavalla, niin kyllä meillä olisi varmaan paremmat mahdollisuudet saada sieltä oppilaita, mutta me ei oikein tohdita viraston omana oppilaitoksena toimia omia ohjeitamme vastaan. (Haastattelu, Aarnikko, Topias.)

Topiaksen ote kertoo siitä, että kouluvirasto on rajoittanut kunnan koulujen markkinointimahdollisuuksia. Yksityiskouluja eivät sido kouluviraston ohjeistukset samalla tavalla ja ne voivat markkinoida kouluaan, miten laajalti haluavat. Tämä kertoo siis koulujen erilaisista asemista perheiden kouluvalintamahdollisuuksien reagoinnin suhteen.

Opettajat tarkastelevat koulujen välisiä suhteita sekä oman kuntansa sisällä että laajemminkin Etelä-Suomen alueella. Heidän puheensa perusteella näyttää siltä,

että koulujen välillä on olemassa jonkinlainen suosituimmuushierarkia (ks. myös Kosunen 2016; Kosunen & Carrasco 2014; Seppänen 2006; Seppänen et al. 2012a). Tämä ilmenee opettajien puheessa esimerkiksi niin, että tiettyihin kouluihin haetaan enemmän. Useat opettajat mainitsevat, että akateemisesti koulutetut perheet hakevat näihin tiettyihin kouluihin. Opettajat puhuvat myös siitä, että tytöt hakevat halutuimpiin kouluihin. Opettajat kertovat kouluihin liitetystä monesti yksipuolisista ja kärjistyneistä mielikuvista ja maineista, joita he joutuvat kohtaamaan työssään.

Urbaanilegendat, koulumielikuvat ja maineet koskien koulujen hyvyttä ja huonommuutta näyttävät kiertäneen ainakin jossain määrin kaupunkitilassa. Osa opettajista rakentaa myös kuvaa, jonka mukaan vanhemmat karttavat kouluja, joihin liitetään tietynlaista negatiivista mainetta. Koulutuksen kentällä ilmenee siis opettajien puheen mukaan karttamisen mekanismi, jossa voi olla kyse vanhempien pelosta (Kosunen 2012; ks. Hannus 2007a; Koskela 2009) liittyen koulumielikuviin, maineisiin ja urbaanilegendoihin.

Koulumielikuviin näyttää vaikuttavan opettajien mukaan myös koulujen monietnisyys. Yksi opettaja tuo jopa esille, kuinka koulun oppilaiden etninen tausta sekä ihonvärin valkoisuus voivat olla vanhemmille keskeinen kouluvalintakriteeri. Tämän opettajan puheessa esille tulevalla koululla on myös yksityisen oppikoulun tausta. Koululla ei ole varsinaista painotusta. Opettajan puheessa painotusta vahvemmaksi houkuttelevaksi mekanismiksi ja mielikuvia rakentavaksi tekijäksi rakentuu koulun historiallinen status sekä ennakkokäsitys koulun oppilaiden etnisestä taustasta. Puheenvuoronsa lopussa opettaja mainitsee myös aluerakenteen, tulkintani mukaan sosioekonomisen rakenteen vaikutuksen koulumielikuviin.

Opettaja: No minusta juuri se, että on vuosien varrella joutunut näitä omiakin opetusmetodejaan niinkö tarkistamaan ja laatimaan eritasoisia, eriyttämään tietenkin paljon ja huomioimaan sitä, juuri tätä monikulttuurisuutta ihan siis arvioinnissa ja kaikessa joutuu. Se kyllä ihan niinkö näkyy tässä työssä hyvin vahvasti, ettei niinkö kavahdeta sitä, että meidän luokassa on noin värikästä. Joka on siis aika jännä, että kaupungissa on vielä joitakin kouluja, että x-koulussa ei ole paljoa esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia oppilaita vielä.

Susanna: Joo, no tämä on nyt, kun tästä tuli mieleen, että jos ajattelee, että näihin valintoihin vaikuttaa nää painotukset, mitä säkin viittasit. Mutta sitten täällä x-koulussa ei ilmeisesti kuitenkaan ole painotuksia, vai onko, onks siellä?

Opettaja: Eipä taida olla, oisko siellä m-painotus... siellä on mun mielestä kai m-painotus oisko? // Ja y-alueella on kans m-painotus. Vai onks niissä kans f-painotus, mä en kauhean hyvin tiedä, että mikä painotus siellä on? // Suomalaisuuden painotus (naurahdus)... no ei, tää oli siis vitsi (naurahdus)... // No ne vanhemmat tietää sen, että siellä ei oo niin paljon

[maahanmuuttajataustaisiksi luokiteltuja nuoria]. Se on tietenkin sitten asujaimiston perusrakenne, mikä siellä on. (Haastattelu, Kaarna, Tuulia.)

Koulujen rehtorit tuovat myös esille, miten soveltuvuuskokeet vaikuttavat koulumielikuviin. Aarnikon rehtori sanoo seuraavassa haastatteluotteessa, että jos koulu olisi ainoa koulu, jolla ei olisi soveltuvuuskoetta, se olisi altavastajan asemassa.

Rehtori: Kyllä sillä ehkä semmoinen vaikutus on kumminkin siihen, että meillä on soveltuvuuskoe ja meille pyritään tänne pääsykokeilla. Tää on semmoista mielikuvatoimintaa. Jos me ollaan alueella ainoa koulu, jossa ei oo tämmöstä soveltuvuuskoetta, niin siinä vaiheessa sitten me oltais altavastajan asemassa. (Haastattelu, Aarnikko, rehtori.)

Aarnikon rehtori rakentaa soveltuvuuskokeista kuvaa myös mielikuvatoimintaan osallistumisena ja vaikuttamisena. Kuusiston opettaja Piritta epäilee sitä, kuinka paljon koulujen painotukset tosi asiassa vaikuttavat koulumielikuviin ja kouluvalintoihin ja onko kyse enemmänkin vanhempien otaksumasta koulun oppilaiden ”oppimistasosta”.

Opettaja: Kun tässä meidän koulussahan oli silloin (tauko) varmaan vielä kun mä menin, niin siellä oli tämmöinen j-painotus, e-painotus ja oliko siellä u:ta (tauko). Siellä on ollut aikaisemmin g-painotteisuuskin, että siellä on ollut tällaista painotteisuutta. Ja nyt ihan hiljattain jossain meidän opettajakokouksessa on tullut taas joku vaan näistä opettajista sano, että se oli väärin, että me menetettiin oppilaita, kun meidän koulu lopetti sen painotuksen. Ja se on varmaan tosiasiakkin. Kun ei ole enää mitään painotusta, vaan ollaan ihan tämmöinen tavallinen peruskoulu, niin me ollaan menetetty myös niitä oppilaita sen takia. Kun ne hakee sitten noille painotetuille. (Haastattelu, Kuusisto, Piritta.)

Piritan puhe kertoo perheiden otaksuman oppimistason ja painotusten merkityksestä koulujen asemalle perheiden kouluvalinnoissa. Hänen puheensa kertoo siitä, kuinka painotuksen poissaolo tai sen lakkauttaminen voi heikentää koulun asemaa. Painotuksen puuttumisen negatiivisista vaikutuksista koulun asemalle puhuvat myös muiden koulujen opettajat. Painotus näyttää siis olevan jonkinlainen vähimmäisedellytys koulun suosiolle, ellei koulu omaa historiallisesti vakiintunutta asemaa ja sosiaalisesti houkuttelevaa oppilaspopulaatiota. Tuulia kertoo puheensa yhdestä koulusta, joka on suosittu, vaikka siellä ei ole varsinaista painotusta. Sen oppilaspopulaatio kuuluu pitkälti valtaväestöön.

Internetissä olevien lehtien keskustelupalstoilla näyttää olevan oma osansa koulumielikuvien ja maineiden rakentumisessa. Kenttäjaksoni aikana ja edelleen lokakuussa 2013 yhden aikakauslehden internetpalstalla oli keskustelu, jossa pohdittiin pääkaupunkiseudun ”pahimpia” kouluja. Palstalle oli kirjoitettu kouluste-

reotypioita, kuten leimattu tietty koulu yksioikoisesti huonoksi tai oppilaiden etnisen taustan suhteen tietynlaiseksi kouluksi. Jotkut kommentoijat ilmaisivatkin suoraan, että edellisen kirjoittajan kommentti on stereotypia.<sup>47</sup>

Kaikki kouluvalinta ei kuitenkaan tapahdu urbaanilegendojen tai koulustereotypioiden pohjalta. Haastatteluissa saattaa korostua sellaiset asiat, kuin esimerkiksi, kun opettajilta kysytään kouluvalinnan vaikutuksista. Opettajien puheen pohjalta näyttää kuitenkin siltä, että monet perheet tuntuvat myös valitsevan lähökohtaisesti lähikoulun.

Näyttää siltä, että kouluihin liitettyjä vääristyneitä mielikuvia ja maineita voidaan purkaa myös monella tapaa. Aarnikon opettaja Saana kertoo seuraavassa otteessa siitä, kuinka oppilaiden oma kokemus koulusta ja koulun opetuksesta voi osoittaa koulutuksen kentällä vilisevät mielikuvat vääriksi.

Saana: Mutta kyllä nämä jutut ovat sillä tavalla, että joskus sanotaan sitä, että miksi ei niitä rankinglistoja voitais julkistaa, kun kaikki ne asiat tietää kuitenkin. Kyllähän sekin pitää paikkansa, että kyllä näillä on ihan tiedossa se, että ei tämä koulu rankinglistojen tai sijoittuu rankinglistoilla sinne alapuolelle, että ei se kenellekään mikään uutinen ole. Muuta kun semmoiselle opettajalle, joka tulee uutena opettajana toiselta paikkakunnalta, niin se ei ekaks ehkä tiedä ihan, mihin kouluun se tulee, mutta ne jotka asuu tällä alueella, niin kyllä ne sen tietää.

Susanna: Mutta sekin on näissä rankinglistoissa sitten, että jos niissä katotaan vaan oppimistuloksia ja sen pohjalta tavallaan just...

Saana: Niin siis joo itse asiassa eihän ne sitä katokaan, että millaisia meidän koulussa oikeesti. Mä oon sitä mieltä, että on hyviä opettajia. Ja itse asiassa yks poika, joka lähti viime vuonna ysiltä ja pääsi Norssi-lukioon tohon X:n Norssi-lukioon, johon tarvitaan ysin keskiarvo, niin se kävi kaks viikkoa sitten vierailemassa. Niinkun ne käy aika usein vierailemassa, niin se oli tuolla ruokasalissa. Se tuli ja sano, että vaikka se on Norssissa, joka on siis opetuskoulu, että ne opettajat siellä ohjaa muita tulevia opettajia, niin hän sano, että nythän hän tajus, että ei ne osaa välttämättä opettaa niin hyvin ku meidän koulussa. (Haastattalu, Aarnikko, Saana.)

Saanan kertomus on kuvaus yksittäisen nuoren tavasta purkaa koulujen paremmuushierarkiaa. Koulujen paremmuushierarkian purkaminen perustuu nuoren omaan kokemukseen sekä Aarnikossa että yhdessä valtiollisista opetusharjoittelukouluista Norsseista eli Normaalikouluista, jota pidetään yleisessä katsannossa tasokkaana ja meritoituneena kouluna. Nuori sanoo kokeneensa opetuksen parempana Aarnikossa. Hän siis ilmaisee Aarnikon opettajien opetusresurssit paremmiksi kuin meritoituneen koulun. Nuoren ilmaistessa, että Norssin opettajat eivät

---

<sup>47</sup> Lehden nimi ja linkki jätetty mainitsematta koulujen anonymiteettisyyttä.

osaa välttämättä opettaa niin hyvin kuin Aarnikossa, hän tuntuu viittaavan myös jonkinlaiseen opetuksen taitoon, ehkä myös vuorovaikutukseen. Kertoessaan tämän kokemuksen auki Aarnikon opettajille nuori purkaa puheessaan koulujen parremuushierarkiaa ja kohottaa Aarnikon asemaa siinä. Kertoessaan tätä kokemusta eteenpäin nuori voi purkaa kärjistyneitä koulumielikuvia, jotka sisältävät päätelmiä siitä, miten koulun sijaintialue vaikuttaa opetuksen tasoon. Kertoessaan tätä kokemustaan eteenpäin nuori voi vaikuttaa kärjistyneisiin mielikuviin myös laajemmalla skaalalla.

Aikaisemmissa tutkimuksissa tulee esille median vaikutus koulumielikuviin (ks. esim. Seppänen 2001; Koskela 2009). Myös kaikkien tutkimuskoulujen opettajat arvelevat, että medialla on vaikutusta koulumielikuviin. Media voi lähestyä koulua tietyn ennakko-oletuksen pohjalta, kuten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden paljouden vuoksi, ja keskittyä raportissaan tähän asiaan. Mikäli raportti keskittyy vain tähän ennakko-oletukseen ja maahanmuuttajataustaisiksi nimettyjen nuorten kulttuurin yksipuoliseen tarkasteluun, se saattaa vahvistaa kaupunkitilassa kiertäviä koulumielikuvia ja kouluhierarkioita. Yksi opettaja tarkastelee seuraavassa otteessa laajemmin yhteiskunnalliselta kannalta Suomen somaliyhteisöön liittyviä stereotypioita, joita joissain medioissa ylläpidetään.

Meri: Somaliyhteisö on musta hyvä esimerkki näistä median vääristämistä yhteisöistä. Yleensä puhutaan, että somalit ei työllisty, ja että he eivät kouluttaudu. Itse asiassa somalit kouluttautuu tosi kovasti. Niillä on paljon korkeakoulututkintoja täältä Suomesta hankittuna, mutta sitten se työllistyminen oman alan töihin onkin toinen asia. Ja sitten kuitenkin mediassa valitetaan, että ne ei kouluttaudu. // Ei me olla aidosti monikulttuurinen yhteiskunta niin kauan kun meillä on yhteiskunnassa tavallaan semmoisia suojasatamia, johon erinäköiset ihmiset eivät pääse. (Haastattelu, Aarnikko, Meri.)

Meri tuo esille somaliyhteisön korkeat koulutusresurssit tai Bourdieun (1998; 2002a; 2006) sanoin koulutuksellisen pääoman, joka monesti sivuutetaan mediassa. Näyttää siltä, että media voi edistää kaupunkitilassa jakautuneiden ja kärjistyneiden koulumielikuvien ja urbaanilegendojen purkamista, mikäli lehti- tai tv-raporttien lähtökohta onkin esimerkiksi jokin ei niin hyvin esillä olleen koulun hyvin toimiva käytäntö tai kokonaisvaltaisemman koulukuvan tekeminen, mikä perustuu koulun toimijoiden dialogisempaan kuuntelemiseen. Kaikilla tutkimuskouluilla onkin myös kokemuksia lehtiartikkeleista ja julkaisuista, jotka ovat tuoneet esille koulussa tehtävää monipuolista työtä.

Tällaisten koulustereotypioita ja kouluyhteisön vahvuuksia esittelevien lehtiartikkelien levinneisyydellä voi olla merkitystä kouluhierarkioiden purkamisen kannalta. Keskustelemme Mikaelin kanssa Aarnikkoa koskevasta artikkelista, jonka olen lukenut. Artikkelissa kuvataan monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti koulun henkilökunnan toinen toisiaan täydentäviä taitoja ja pedagogiikkaa sekä nuorten aktiivista toimintaa. Mikaelin kommentista tulee kuitenkin ilmi harmi siitä, että

tällainen kokonaisvaltainen antoisa lehtiartikkeli Aarnikosta on julkaistu sellaisella foorumilla, että sen lukijakunta on jäänyt pieneksi.

Tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa syksyllä 2013 tutkimuskouluista on ilmestynyt artikkeleita, joissa on purettu stereotyyppisiä koulumielikuvia. Esimerkiksi vuonna 2013 Aarnikosta julkaistussa artikkelissa kirjoitetaan Aarnikon koulutilojen tarjoamista harrastusmahdollisuuksista ja kerrotaan näiden mahdollisuuksien merkityksistä oppilaille. Tekstissä mainittujen oppilaiden nimet ovat suomenkielisiä, jolloin mielikuva Aarnikosta matalan sosioekonomisen rakenteen alueen yksinomaisena maahanmuuttajakouluna purkautuu. Valokuvat ovat esteettisesti valokuvausoppien mukaan (esim. Aalto 1999) harmonisia ja valoa on osattu tai haluttu käyttää kauniisti valaisemaan nuorten kasvoja. Kuvat ovat linjassa tekstin sisällön kanssa (viittaukset lehtiartikkeliin poistettu anonymiteettisistä). Medialla voi siis olla iso merkitys kärjistyneiden mielikuvien ja maineiden purkamisessa.

## *4.2 Laatuarvioiden tuotetut koulupotretit*

Veli sanoo: ”Kaikki nämä kolme arviointia, auditointi, tulospalkkio ja laadunarviointi ovat kuin valokeiloja, jotka leikkaavat tätä tilaa, mutta ne eivät kohtaa. Niistä ei saa kokonaiskuva.” (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, vanhempainilta.)

Veli on tullut keskustelemaan kanssani vanhempainillan jälkeen. Hän alkaa puhua koulun arviointikäytännöistä. Hän käyttää visuaalista metaforaa kuvaamaan, miten kouluja tarkastellaan arviointien avulla. Veli painottaa sitä, että arviointien avulla koulusta ei saa kokonaiskuva. Niiden synnyttämä kuva on jotain muuta. Vastaavasti Kaarnan toinen opettaja tulee keskustelemaan kanssani havainnoimani arviointikokouksen jälkeen. Hän vaikuttaa olevan huolissaan siitä, että oppilasarviointia koskevat opettajien arviointikokoukset eivät anna ”oikeaa kuvaa”, koska arviointikokouksissa nostetaan esille negatiivisia asioita<sup>48</sup>.

Kumpikin opettaja näyttää kokevan, että arviointi ja arvioinnista keskusteleminen tuottavat koulusta tietynlaista kuvaa, joka on enemmän tai vähemmän todenperäinen sen kanssa, mitä koulun arjessa tapahtuu. Arvioinnit luovat kouluista myös kuvaa erilaisilla tilastollisilla indikaattoreilla ja niistä laadituilla havainnollistuksilla, kuvioilla ja taulukoilla. Tällaisia arviointeja ovat esimerkiksi opettajien

---

<sup>48</sup> Kokouksen jälkeen sanon vararehtorille: ”En kirjoittanut ollenkaan kohdista, joissa puhuttiin oppilaista.” Hän sanoo: ”Kyllä voi kirjoittaa oppilaisiin liittyvistä asioista, jos vaan jättää oppilaiden nimet pois.” Kerron, että tein kuitenkin varmuuden vuoksi niin, että jätin kokonaan kirjoittamatta tällaiset kohdat. Sanon: ”Sain kyllä kirjoitettua yleisiä asioita arvioinnista.” Vararehtori sanoo: ”Tästä ei kyllä saa kokonaiskuva.” Hän sanoo huomaneensa, että kun katsoi asiaa toisen silmin, että kuinka keskustelussa otettiin lähinnä esille negatiiviset tapaukset. ”Tästä ei saa näin ollen kokonaiskuva”, hän toistaa. Hän sanoo myös jotenkin sivulauseessa yrittäneensä ottaa esille myös muita puolia. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, arviointikokous.)



työhyvinvointikysely, jossa opettajat arvioivat osaamistaan, hyvinvointiaan ja työyhteisön ilmapiiriä sekä koulun palvelukykytutkimus, jossa vanhemmat arvioivat nuorensa koulua.

Seuraavassa episodissa opettajat ja rehtori keskustelevat siitä, miten kouluvirasto on analysoinut opettajien vastauksia työhyvinvointikyselyyn. Kouluvirasto on laatinut analyyseistä likert-koordinaatiston.

Sitten rehtori palaa tarkastelemaan työnhyvinvointikyselyn tulosten vertailua, jossa esitetään kaupungin keskiarvon ja koulukohtaisten tulosten vertailu. Peppi kommentoi esitystapaa siitä, että likert-koordinaatistoon merkattujen pisteytysten välillä on vedetty viivat, muodostettu kuvaaja, vaikka hänen mukaansa on kyse varsin erillisistä asioista. Rehtori vastaa, että hän ei voi siihen mitään, sillä se on päättäjien tapa esittää asia. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, opettajienkokous.)

Havainnointiote kertoo siitä, kuinka työhyvinvointikyselyn tulokset saavat uudenlaisen visuaalisen muodon. Tässä visuaalistuksessa koulujen opettajat asemoituvat ryhmänä osaamistasonsa, hyvinvointinsa ja koulun ilmapiiriin<sup>49</sup> suhteen alemmaksi tai ylemmäksi kunnan koulujen keskiarvoa. Opettajien asemoituminen näkyy kuvassa janana. Näin syntyy visuaalinen kuva koulusta suhteessa kunnan keskiarvovastauksiin. Pepin huomio tuntuu myös sisältävän huomion siitä, että tällainen kuva saattaa olla yksipuolistava tai vääristävä.

Useat opettajat siis korostavat, että laadun arvioinnit eivät tuota kokonaiskuvaa koulusta. Yksi opettaja kontrastoi koulun itse tekemän laadunarvioinnin mahdollisuuksia julkisiin koulu-rankingeihin. Mikael sanoi, että ”meillä on olemassa koulu-rankingit”. Media julkaisee lukioden oppimistuloksia ja niistä laaditaan koulutasolistaus. Monesti lukiot ja yläkoulut sijaitsevat samoissa rakennuksissa tai melko lähellä. Jotkut opettajat puhuvat siitä, että lukio-rankingeilla on vaikutusta niiden lähellä tai välittömässä yhteydessä oleviin yläkouluihin ja näitä yläkouluja koskeviin mielikuviiin. (ks. myös Kosunen & Carrasco 2014.)

Ehkäpä Mikael viittaa myös kansallisiin otantapohjaisiin oppimistulosarviointeihin. Ollessani havainnoimassa yhdessä tutkimuskoulussa rehtori näytti minulle yhden opettajienkokouksen yhteydessä koulun saamaa raporttia kansallisesta otantapohjaisesta oppimistulosten arvioinnista. Tässä raportissa koulun oppilaiden tulokset esitetään rinnakkaiskuvassa suhteessa maan keskiarvoon ja oppimistuloksiltaan korkeimpien koulujen arvoihin. Tällaisessa kuviossa rakentuu siis oppimistuloshierarkia. Kouluille näytetään raportissa heidän koulunsa asema tässä oppimistuloshierarkiassa visuaalisen kuvan avulla.<sup>50</sup>

<sup>49</sup> Esimerkiksi esimieheltä saadun palautteen hyödyllisyys, suvaitsevaisuus koulussa ja työyhteisön ilmapiiri.

<sup>50</sup> Näiden otantapohjaisten oppimistulosarviointien tarkoitushan on ollut seurata oppimistuloksia alueellisen tasa-arvon toteutumisen takaamiseksi (ks. esim. Jakku-Sihvonen 2009). Toisin sanoin oppimistulosten arviointi on ollut myös palautejärjestelmä, jota on käytetty koulutuksen tasa-arvon toteutumisen tarkastelussa.

Arvioinnilla saattaa olla myös ei-aiottuja sivuvaikutuksia, mikäli arvioinnin esittämät kuvat otetaan annettuina ilman tarkempaa analyysiä, totuuskina koulujen tulostasosta. Nämä arviointiraportit eivät ole julkisia, eli suurin merkitys niillä saattaa olla opettajiin. Niillä voi olla merkitystä siihen, miten opettajat kokevat koulun aseman koulujen kentässä. Opettajien kautta ne saattavat heijastua myös oppilaiden kokemukseen ja mielikuviin koulun asemasta tai synnyttää oppilaille mielikuvia koulun tietynlaisesta asemasta. Tällainen mielikuva näyttää värittyvän tietyllä hetkellä mitattuihin oppiainesuorituksiin perustuvista oppimistuloksista, joissa ei ole kartoitettu esimerkiksi oppilaiden lähtötasoa.

Oppimistulosmittausindikaattorien ongelmista ja yksipuolisuudesta on kirjoitettu laajasti (ks. esim. Simola 2005a). Yksi keskeinen ongelma on se, että usein niissä ei ole otettu huomioon oppilaiden lähtötasoa. Jos oppilaiden lähtötaso huomioitaisiin, monet suoritusindikaattoreissa matalalle sijoittuvat koulut sijoittuisivatkin yläpäähän (ks. esim. Bernelius 2011; 2013). Mikäli arviointi olisi ollut tällainen value-added-tyyppinen arviointi (ks. esim. Simola 2005a), Aarnikko saataisi todennäköisesti olla hyvinkin korkealla tässä visuaalisessa hierarkiassa (ks. esim. Bernelius 2013).

Tarkasteltaessa ei-julkisia oppimistulosraportteja, joissa koulu visualisoidaan suhteessa muihin kouluihin, kuten kaupungin tai maan keskiarvoon tai korkeimmin suoriutuvaan kouluun, merkitykselliseltä vaikuttaisi se, miten näiden raporttien vastaanottajat, eli opettajat ja rehtorit, tulkitsevat näitä visualisointeja. Mikäli opettajat ottavat visualisoinnit annettuina, ne saattavat vahvistaa tietyllä hetkellä mitattujen oppimissuoritusten pohjalta rakentuvaa kouluhierarkiaa opettajien kokemuksessa. Sen sijaan, jos ja kun opettajat suhteuttavat lukemansa raportin omaan kokonaisvaltaisempaan kokemukseensa ja oppilaiden lähtötilanteeseen, raporttien visualisoima oppimistuloshierarkia ei todennäköisesti pääse vahvistumaan opettajien kokemusmaailmassa. Tämä refleksiivinen etäisyys arviointien rakentamiin hierarkioihin tietysti edellyttää opettajilta vahvaa omanarvontuntoa ja työn tuntemusta sekä kykyä arvostaa omaa työtään ulkoa tulevia palautejärjestelmiä kokonaisvaltaisemmin (ks. Bourdieu 1998; 2000; ulkoisen tunnustuksen tarve).

Aarnikon opettaja, Mikael, suhteuttaa oppimissuorituksiin perustuvia rankingeja koulun itse tekemien laadunarviointien mahdollisuuksiin. Hän puhuu siitä, kuinka koulun itsearviointiin perustuvissa laadunarvioinneissa koulujen on mahdollista tuoda enemmän näkyväksi sitä moninaista hyvää työtä ja oppimista, mitä koulussa tehdään ja tapahtuu. Vaikka laadunarviointi voi olla vaan osittaiskuva, joissa ikävimmissä tapauksissa täysin toisistaan riippumattomat asiat tulevat yhdistettyä, se voi olla myös mahdollisuus luoda realistisempaa ja monipuolisempaa kuvaa koulusta. Etenkin, jos koulun todellisuuden parhaiten tuntevat ihmiset ovat määrittelyssä, miten laadunarviointia tehdään ja mihin keskitytään. Näin koulujen omat laadunarvioinnit ja niissä esille tulevien asioiden jakaminen voivat olla

myös tapa purkaa kärjistyneitä koulujen suoritushierarkioita, jotka perustuvat mielikuville nuorten oppimistuloksista ja opetuksen tasosta.<sup>51</sup>

### *4.3 Koululuokat ja jakautuneet oppilasryhmät?*

Monet opettajat siis ilmaisevat, että koulujen kentällä on suosituimmushierarkia, jako halutumpiin ja vähemmän haluttuihin kouluihin. Seuraavassa otteessa puhuvan Topiaksen mukaan tytöt ovat taipuvaisempia hakemaan muuhun kuin oppilaaksiottoalueensa kouluun.

Topias: Tytöt ovat usein ahkerampia hakemaan muualle ja ala-asteelta ovat saaneet parempia arvosanoja ja pääsevät myöskin pyrkimään halutumpiin kouluihin. Ja se ei ole oppilaille tietenkään aina ihan hyväksi, eikä se ole sitten koulullekaan hyväksi, että puhutaan syrjäytymiskiarteesta, mihin koulukin voi joutua kurjistumiskiarteeseen, että oppilasmäärä pienenee ja toisaalta myöskin lähtötaso oppilailla heikkenee. Eikä edusta sitä keskimääräistä, mikä alueellakaan on. (Aarnikko, Topias, haastattelu.)

Edellisessä otteessa muihin kun oman alueen kouluihin hakeminen liitetään siis tyttöjen hyviin arvosanoihin, jotka avaavat väylän haluttuihin kouluihin. Myös seuraavassa otteessa puhuva Aarnikon rehtori tuo esille, että painotetun opetuksen luokilla on enemmän tyttöjä kuin poikia. Painotetun opetuksen luokat eroavat ja erottautuvat koulun muista luokista, joilla on enemmän poikia.

Rehtori: Se on hyvin tyttöpainotteinen ryhmä nytten. Se tuo siihen oman kuvionsa, kun meillä on muuten suurin osa oppilaista on poikia. Tänä vuonna näistä, jotka pääsi sisään, niin siellä on hyvinkin tasanen ryhmä. Molemmissa on maahanmuuttajataustaisia, siis sekä tavallisilla luokilla että soveltuvuuskoe, että sekään ei oo niin kun tuonut. En, ei tällä hetkellä oo huomattu siihen mitään eroa. Tietyllä tavalla niin kun aktiivinen porukka, mutta meille siinä mielessä uusi, että on tosiaan tyttöpainotteinen. (Haastattelu, Aarnikko, rehtori.)

Sen sijaan oppilaiden etnisen taustan suhteen Aarnikon rehtori ei ole huomannut merkittävää eroa painotetun opetuksen luokkien ja yleisopetuksen luokkien välillä. Soveltuvuuskokeita painotetun opetuksen luokille laatinut opettaja kuitenkin

<sup>51</sup> Tällaisten laadun arviointien mahdollisuuksia tarkasteltaessa huomionarvoiseksi nousee kaikkien koulujen opettajien kuin myös aikaisempien tutkimusten opettajien haastatteluissa se, että yhteisöillä pitäisi olla tarpeeksi ajankäytöllisiä resursseja tähän prosessiin, ilman että se uuvuttaa opettajia työajan ulkopuolella tai on pois opettajien voimavaroista nuorten kohtaamisesta ja varsinaisesta opetustyössä. Käytännössä tämä saattaisi tarkoittaa yhtäältä esimerkiksi lisää resursseja opettajien palkkaamiseen, jolloin työtehtäviä ei tulisi kenellekään liikaa ja reflektointia ja sen visualisointia voitaisiin jakaa yhteisössä. Toisaalta tällaisen reflektoinnin ei tarvitse olla välttämättä valtavan työlästä. Se voi nähdäkseni perustua yhteisön välittömään kokemukseen oppimisesta ja työn keskeisistä arvokkaista tekijöistä ja vaikkapa esimerkiksi muutaman valokuvan ottamiseen näistä asioista.

epäilee, että soveltuvuuskoe saattaisi rajata maahanmuuttajataustaisiksi kutsuttuja perheitä ulkopuolelle.

Meri: Mä uskon, että se valitettavasti valikoi siinä mielessä, että monetkaan maahanmuuttajataustaiset vanhemmat ei edes tiedä, mitä tämä painotus tarkoittaa ja mitä tarkoittaa soveltuvuuskoe. Mutta oli ihan kiva nähdä, kun mä niitä koepapereita tarkistin, että kyllä siellä on maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Mutta mä pahoin pelkään, että pidemmällä aikavälillä me ehkä menetetään niitä semmosia kiinnostuneita maahanmuuttajataustaisista perheistä tulleita lapsia, joiden vanhemmat ei ehkä oo vielä oikeen käsittänyt, mistä soveltuvuuskoeluokissa on kysymys. Koska nykyäänhän se kaikki materiaali on vaan tuolla netissä. // Se on sitten niin kuin musta kaupungin pitäisi sitä tiedottamista jollakin tavalla miettiä. // Monet päätökset tehdään vain ja ainoastaan sen perusteella, että ne on sitten kaikkien saatavilla siellä netissä. Mutta ei oteta huomioon, että kaikilla vanhemmilla ei oo samanlaisia valmiuksia käydä kattoon niitä sieltä netistä. (Haastattelu, Aarnikko, Meri.)

Meri tuo haastattelussaan esille internetin ja sen käyttöön liittyvien resurssien merkityksen kouluvalintatilanteessa ja painotetun opetuksen valitsemisessa. Myös useat muut opettajat puhuvat internetin ja tietokoneiden uudesta asemasta koulutyössä. Mikael määrittelee tietokoneen uutena yhteiskunnallisen todellisuuden ja koulutyön hallinnan mekanismina.<sup>52</sup> Tietokoneen ja internetin merkitys näyttää siis kasvaneen koulumaailmassa suuresti viimeisen kymmenen vuoden sisällä. Kouluvalinnan ja painotetun opetuksen valitsemisen kannalta perheiden resurssit hyödyntää internetissä olevaa informaatioita näyttävät merkityksellisiltä.

Huolimatta Merin pohdinnasta kenttäjaksoni aikana Aarnikko ei ollut luokitellut selkeästi etnisesti jakautunut. Sen sijaan nuorten moninaiset etniset taustat näkyvät koulussa elävänä, rikkaana kulttuurina. Opettajille lähettämässäni laadullisessa kyselyssä suurin osa opettajista näki oppilaiden erilaisten etnisten taustojen luovan kouluun positiivista kulttuurista moninaisuutta. Myös havainnointimuistiinpanoni Aarnikosta kertovat siitä, että erilaisia taustoja omaavat oppilaat viettävät aikaa yhdessä. Lisäksi kyselylomakkeessa ja opettajien haastatteluissa jotkut opettajat mainitsivat, että muita kuin valtakulttuuritaustoja omaavat nuoret ovat usein motivoituneempia ja heidän vanhempansa tukevat enemmän heidän opiskeluaan.

---

<sup>52</sup> Opettajien näkemykset uuden internetpohjaisen oppilasseurantajärjestelmän, Wilman, vaikutuksista oppilaisiin ja opettajien työhön eroavat. Wilmaan kirjataan oppilaiden poissaolot ja arvosanat. Vanhemmat pääsevät lukemaan internetin välityksellä näitä oppilaskuvauksia. Osa opettajista puhuu siitä, että Wilma on helpottanut ja selkeyttänyt koulutyötä ja kommunikointia vanhempien kanssa. Osa opettajista puolestaan puhuu siitä, että Wilman myötä vanhempien kritisointikynnys on helpottunut ja he huomauttavat välillä asiattomistakin asioista. Joka tapauksessa näyttää siltä, että Wilma on lisännyt opettajan työhön oman mausteensa, sillä sen myötä opettajien on tullava usein tietokoneen äärelle. Nuorten näkökulmasta Wilma saattaa näyttäytyä uutena valvontajärjestelmänä, johon syntyy rekisteri oppilaan poissaoloista ja arvosoista.

Painotetun opetuksen tyttövaltaisuus näkyy selkeästi myös Kaarnassa. Kaarnan painotetun opetuksen luokilla tyttöjä on huomattavasti enemmän kuin poikia. Yksi opettaja puhui painotetun opetuksen luokista tyttöluokkina ja yleisopetuksen luokista poikaluokkina. Kaarnassa nuoret jakautuivat painotetun ja yleisopetuksen luokkiin myös etnisen taustansa suhteen. Opettajien puheen perusteella painotetun opetuksen luokilla oli pääasiassa valtakulttuuritaustan omaavia nuoria. Näin painotetun opetuksen luokat näyttäytyivät Kaarnassa ulospäin valkoihoisten tyttöoppilaiden luokkina.

Kaarnan yleisopetuksen luokat olivat sen sijaan etnisesti moninaisempia ja poikavaltaisempia. Yksi opettaja, Elias, ilmaisi asian niin, että hänen yleisopetuksen luokallaan suurimmalla osalla oppilaista ei ole suomalaista taustaa. Seuraavassa Tuulian puheessa on toivetta siitä, että etnisesti vähemmistötaustaiset ja maahanmuuttajataustaisiksi kutsutut perheet pääsevät pikkuhiljaa vahvemmin mukaan valtakulttuuriin ja sitä mukaa näille perheille tulisi lisää rohkeutta myös hakeutua painotetun opetuksen luokille.

Tuulia: Mutta kyllä siihen vaikuttaa se motivaatio, että se syy, miksi on niinkö hakeutunut painotetun opetuksen luokalle. Siellä on ollut kuitenkin aika usein niinkö kodin tukea taustalla ja kiinnostusta lapsen opiskeluun. // Sitten aika usein sitten on tällä hetkellä niin, että näille painotusluokille ei kauheesti näitä monikulttuurisia tai maahanmuuttajataustaisia oppilaita välttämättä hakeudu, että ne on yleisluokan opetuksessa. // Maahanmuuttajien kohdalla tietysti tää tällainen kulttuurisuus ja sellainen... jotkut kodit on virkeitä ja seuraa, ja sitten siinä on taas tää ongelma tän ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajuuden kanssa, että jäädään sinne kotiin niin paljon, siis aikuiset. Mutta että kun saadaan jossain vaiheessa toimimaan tää vähän paremmin. Alkais tätä niveltymistä ja rohkeutta tulla kouluun päin. On paljon positiivisia esimerkkejä jo siitä, että vanhemmat on opetellut suomen kielen, niin silloinhan totta kai se sujuu se yhteistyö ja yhteisymmärrys kasvaa molemmin puolin, että lisääntyy koko aika. (Haastattelu, Kaarna, Tuulia.)

Koulun painotuksiin ja soveltuvuuskokeisiin liittyvät koulun sisäiset hierarkiat tulevat vahvemmin esille Kaarnassa. Kaarnassa painotettu opetus ja soveltuvuuskokeet vaikuttivat jakavan oppilaita sekä sukupuolen että etnisyyden suhteen. Kaarnassa painotetun opetuksen luokat ja yleisopetuksen luokat näyttivät opettajien puheen perusteella jakautuvan myös nuorten ”motivaation” ja emotionaalisen tuen suhteen, joita tarkastelen myöhemmin tarkemmin.

Kouluhierarkioiden kannalta tarkasteltuna painotettu opetus ja soveltuvuuskokeet eivät kuitenkaan ole yksioikoisesti koulujen sisäistä sosioekonomista hierarkiaa, etnistä hierarkiaa tai sukupuolijakoa kärjistäviä. Aarnikon opettajien haastatteluissa tulee esille, että yleisesti ottaen kouluvalintatilanne saattaa toimia niin, että koulun oppilaaksiottoalueen korkeimmin koulutetut tai vauraimmilla alueilla

asuvien perheiden lapset saattavat suunnata muihin kouluihin. Tästäkin huolimatta Aarnikon oma painotus ja soveltuvuuskoe näyttävät tuovan kouluun lisää tyttöjä, joita luonnehditaan hyvin ”aktiivisiksi”. Näyttää siis siltä, että etnografisen kenttäjaksoni aikana soveltuvuuskoeluokat monipuolistivat Aarnikon oppilaiden sukupuolijakaumaa. Painotetun opetuksen luokan myötä tyttöjen hakeutuneisuus kouluun näytti opettajien puheen perusteella ainakin jonkin verran lisääntyneen. Tällä saattaa olla myös koulujen suosituimmuushierarkiaa tasoittavaa vaikutusta, etenkin jos kaupunkitilassa kiertävät mielikuvat kouluista alkavat muuttua.

Kokonaisuudessaan Aarnikon tapauksessa painotetun opetuksen luokilla näyttää olevan myös koulujen suoritushierarkiaa sekä suosituimmuushierarkiaa purkava tai tasoittava vaikutus. Painotus näyttää tuovan opettajien puheen perusteella alueen ”parhaiten” suoriutuvia nuoria ”takaisin” Aarnikkoon, jotka muuten saattaisivat hakea muihin kouluihin. Seuraavassa otteessa puhuva opettaja kertoo myös kouluun ensisijaisesti hakeneiden oppilaiden määrän kasvusta edelliseen vuoteen nähden.

Opettaja: Elikä osa parhaimmista oppilaista on hakeutunut muiden alueiden kouluihin, niin tämä pääsykoeluokka tuo meille vähän takaisin näitä oppilaita, jotka muuten ehkä hakisivat jonnekin muualle. (Haastattelu, Aarnikko, opettaja.)

Aarnikko näyttää kohonneen jonkin verran oppilaiden suoritushierarkiassa sekä suosiohierarkiassa, jos niitä mitataan ensisijaisten hakijoiden määrällä (ks. Seppänen 2006; Seppänen et al. 2012a).

#### *4.4 Koulutuksen järjestäjän dynaaminen palautesysteemi*

Veli: Mun mielestä on hyvä, että virasto on linjannut sitä, että jokaisella koululla on vain yksi tällöinen painopiste, koska sitten tässä vähän ennen kun tätä linjaa sitten tehtiin, niin meinasi tulla hirveen niin kuin tavallaan se kilpailu oppilaista tulla kovinkin sillä tavalla kovaksi, että oli toinen toistaan vetovoimaisempia kursseja // Alussa mun mielestä se oli vähän villiä menoa täällä niin kuin koulujenkin välillä se, että oli yhdessä koulussa pyrittiin järjestämään kaikkia mahdollisia kursseja ja sellaisiakin, jotka ei sitten välttämättä enää palvelleet edes sitä niin kuin oppimisen tavoitteita. Nyt tällä hetkellä tuntuu, että tämä, että se on rajattu yhteen ja sitten, että on tämä lähikouluturva, niin tällä hetkellä se tuntuu hyvältä. (Haastattelu, Kaarna, Veli.)

Edellisessä otteessa Veli kertoo 1990-luvusta, jolloin koulut alkoivat profiloitua ja järjestää painotettua opetusta. Kouluilla saattoi olla useita eri painotuksia, joita käytettiin koulujen markkinoimiseen. Kouluvirasto on selkeästi tietoinen 1990-luvulla mahdollistetun kouluvalinnan ja useiden painotetun opetuksen luokkien

kiristämästä kilpailutilanteesta. Vaikuttaa siltä, että kouluvirasto on kehittänyt refleksiivisen palautesysteemin (ks. Cetina 2009, 64; Søbe & Ortegón 2009). Vaikuttaa siltä, että kouluvirasto seuraa painotusten vaikutuksia kunnan koulutilassa. Koulut eivät voi täysin itseksensä päättää ottaa lukuisia painotuksia. Opettajat kertovat, että kouluvirasto on yhtäältä kieltänyt markkinoinnin, mutta toisaalta ohjeistanut kouluja pitämään tiedostusiltoja vanhemmille ja tekemään alueellista yhteistyötä.

Kouluilla voi olla useampia painotetun opetuksen luokkia, mutta kouluilla ei saisi olla opettajien mukaan useaa eri painotusta, kuten vaikka liikuntaa ja matematiikkaa. Painotuksien suhteen koulujen tulee myös anoa lupaa kouluvirastolta. Kouluvirasto vaikuttaa myös tarkastelevan painotusten jakautumista kaupunkitilassa. Painotuksia on pyritty saamaan eri puolille kaupunkitilaa. Laadun arviointijärjestelmään on myös integroitu tavoitteeksi lähikouluperiaatteen toteutumisen prosentin parantaminen. Lähikouluprosentin parantaminen puolestaan edistää sitä, että koulut toimisivat oman alueen lähikouluina eivätkä käyttäisi paljoa aikaa muilla alueilla asuvien oppilaiden houkuttelemiseen.

Vaikuttaa siis siltä, että kouluvirasto on kehittänyt palautejärjestelmän, jolla se pyrkii reagoimaan kouluvalinnan, painotusten, soveltuvuuskokeiden ja ehkä myös aikaisempien laadun arviointijärjestelmien ei-aiottuihin vaikutuksiin. Palautejärjestelmään liittyy se, että kouluvirasto seuraa koulujen tilanteita laadunarviointijärjestelmän avulla sekä koulujen tekemien toimintasuunnitelmien ja toimintasuunnitelmien toteutumisen arvioinnin avulla. Laadunarviointijärjestelmän tavoitteet ovat muuttuneet aikaisempien vuosien tavoitteista, joten vaikuttaa siltä, että koulutuksen järjestäjä on pyrkinyt muuttamaan sitä kompensoimaan paremmin kouluvalintapolitiikan ei-aiottuja sivuvaikutuksia.<sup>53</sup> Tosin edelleenkin osa laadun arvioinneista koetaan kapeana, ja osa opettajista puhuu siitä, että niistä koituu kouluille kovasti paperityötä ja dokumentointia.

#### *4.5 Oppiaineita silloittavat koulutilat*

Lähdemme opettajan, Mintun kanssa kohti Samuelin luokkaa. Matkalla Minttu kysyy: ”Ootko sä käynyt mun luokassa?” Sanon: ”En. Olisi

<sup>53</sup> Pilvi: Siinä sitten kumminkin, että lähinnä kai se loppu sitten sen takia tää x-painotus, koska kaupunki alkoi vähän kiristämään sitä, että ei voi olla montaa soveltuvuuskokeita samalla koululla.

Susanna: Joo, niinhän se nykyäänkin säätelee.

Pilvi: Joo, ja mun mielestä se on sitten 2000-luvulla tullut se. Ja sitten se, että kuinka paljon voi ottaa soveltuvuuskokeella, että kuinka paljon voi ottaa, että se on niinkö... ja mille alueelle sitten, että on pyritty sitten saamaan aika monelle alueelle sit jotain soveltuvuuskokeita, että ei sitten vaan yhdet. Yks, jolla on monta ja vedetään kaikki parhaimmat päältä, että ei sellaista, niin tota siihen se sitten jäi.

tosi kiva nähdä luokka.” Minttu vie minut luokkaansa. Luokan edessä istuu yksi tyttö. Minttu kysyy: ”Haluatko sä tulla luokkaan.” Tyttö tulee luokkaan istumaan. Luokka on valoisa ja vaikkakaan se ei ole hirveän iso, se on avaran oloinen. Oikeanpuoleisella seinällä sekä ovesa on Escherin kuvia. Toinen on se Escherin kuva, jossa vesi kiertää väärin päin. Minttu sanoo: ”Kuvat vaativat vielä paspikset. Niitä ei voi suoraan kehystää.” Takaseinällä on piirustuksia, joista monet ovat jollain lailla matemaattisia. On erilaisia muotoja, kuutioita, neliöitä ja oktraedreja. Minttu kertoo siitä, että aikaisemmin hän oli tarkempi, että kaikkien kuvien piti liittyä matematiikkaan, mutta että nyt hän on laittanut myös muita piirustuksia seinälle. Seinällä on myös kaksi Einsteinin julistetta. Einsteinin kuvat, kultainen aurinkokoriste, eriväriset ja erilaiset matemaattiset muodot ja kuviot sekä muut piirustukset kuten voimakkaan punainen lohikäärme ja manga-tyyppinen tyttö, jonka hiukset leijuvat ilmassa, muodostavat kiehtovan tunnelman luokan takaseinälle. Minttu kertoo käyrän simpukan näköisestä kuvasta, jonka yksi oppilas on piirtänyt. Minttu: sanoo: ”Kuvasta voi mitata piin likiarvon kolmen desimaalin tarkkuudella.” Minttu esittelee myös lohikäärmettä ja kertoo, että se on paikalla olevan tytön piirtämä. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, matematiikanluokassa.)

Edellinen havainnointiote konkretisoi ja visualisoi yhden tutkimuskoulun matematiikan opettajan tapaa purkaa oppiainehierarkiaa koulussa ja koulutilassa (ks. oppiainehierarkioista Berg 2010a; Hämäläinen 2007; Hyvönen 2007; Thorne 1997). Kouluissa vallitsee useiden tutkijoiden mukaan tiedollinen hierarkia, jossa mitattavat ja objektiivisina pidetyt oppiaineet ovat huipulla ja kokemuksellisempina ja subjektiivisempina pidetyt taito- ja taideaineet matalammalla (Gallagher 2000, 4). Mintun matematiikan luokassa matematiikka ei korostu tiedeperustaisena akateemisena oppiaineena, joka olisi vastakkainen tai täysin irrallinen taito- ja taideaineiksi kutsutuista aineista. Päinvastoin, luokkatilassa matemaattinen ajattelu nivoutuu kuvalliseen ilmaisuun ja kuvataiteeseen sekä konkreettisiin piirustuksiin. Luokkatila purkaa oppiainehierarkiaa, jossa akateemiset tiedeperustaiset oppiaineet, kuten matematiikka ja kielet, ovat taide- ja taitoaineiden yläpuolella (ks. Berg 2010a; Kosunen 2016; Seppänen et al. 2012a).

Oppiainehierarkioiden tietoinen purkaminen ilmenee myös toisessa tutkimuskoulussa ja koulun kuvataiteenopettajan puheessa. Kuvataiteenopettaja Ronja kertoo, kuinka kielten opettajat vievät oppilaita taidemuseoon. Hän korostaa kuvan katsomisen tärkeyttä muutenkin kuin kuvataiteen tunneilla. Ronja kiinnittää huomiota myös siihen, miten hän itse opettaa nuoria kieliin liittyvissä asioissa. Hän kertoo myös omaa opetustyötään täydentävästä taiteellisesta työstä, jossa hän tulkitsee muun muassa luonnontieteisiin liittyviä löydöksiä ja malleja kuvin. Ronja pitää tärkeänä oppiaineiden tiukan jaottelun purkamista.

Ronja: Semmoset niin kun koulun ulkopuolelta tulevat mahdollisuudet. Koko aika tarjotaan kulttuurikurssia ja teatteria ja tämmöistä näin, että



sitä kyllä niin kun sitä kautta tulee. Ja mä oon silleen helpottunut, että esimerkiksi meidän äidinkielenopettajat on sitten sen kulttuurikurssin kautta niin kun saattaneet viedä ryhmiä esimerkiksi taidemuseoon. // Ehkä se on vaan parempikin, että ne oppilaatkin ymmärtävät, että kuvaa voi katsoa muulloinkin kun kuvistunnilla ja musiikkia voi kuunnella muulloinkin kuin musiikin. // Niin kun joskus, jos mä esimerkiksi huomautan oppilaalle, jos on kirjallinen tehtävä, mä saatan huomauttaa, että nyt sulta puuttuu tosta piste tai tohon pitäis tulla pilkku tai jotenki niin ku tämmöst, ”ei tää oo mikään äidinkielen tunti”, (oppilas sanoo). Mä oon, että joo, ei ookaan, mutta siis sun pitää osata omaa kieltäsi kirjoittaa oikein muulloinkin. Että se on siinä mielessä just hyvä, että se on vähän niin kun purkautuu se semmonen tiukka jaottelu. (Haastattelu, Aarnikko, Ronja.)

Kuva ja kuvataide voivat myös olla tapoja tutkia luonnontieteelliseksi nimettyjä ilmiöitä, kuten valoa, metsäekosysteemiä tai vaikkapa historiallista Bismarckin tilannetta<sup>54</sup>. Koulussa tällaiset monialaisen tutkivan otteen ja oppimisen myötä syntyneet teokset ovat läsnä koulutilassa näyttelyn aikana ja ehkä jäävät vielä pidemmäksikin aikaa.

Tässä luokassa luokan seinämiä kiertää tummansinisellä kankaalla koristellut kapeat pöydät, jotka ovat aseteltu harmonisesti täyteen nuorten töitä. Opettajanpöydän vastaisella seinustalla on upeilla väreillä tehtyjä maalauksia ja piirustuksia, joista moni käsittelee taivasta, valoa, vettä tai maisemaa. Seinän vieressä olevalla pöydällä maalaukset jatkuvat ja pöydälle on myös aseteltu punaisesta savesta tehtyjä savitöitä. Huoneen vasemmanpuoleisen seinän kaapit on koristeltu todella tarkasti piirretyllä manga-tyyppisellä kuvasarjalla, josta tulee mieleen vanhat aarrekatat. Ikkunan edessä olevilla pöydillä on oppilaiden suunnittelempia pienoishuonekaluja. Huoneen keskellä olevalla isolla valkoisella pöydällä on tilataideteos tai pienoisseistos, joka käsittelee Bismarckin tilannetta. Työtä reunustavat yhdestä suunnasta Picasso-näyttelyn innoittamat kansiltaan värikkäät portfolioit. Bismarck-työn toisella puolella on sinisen, vihertävän ja valkoisen sävyisiä keramiikka-astioita. Kolmannesta suunnasta Bismarck-työtä ympäröi voimakkain, mutta samalla tunnelmiltaan pehmein ja herkin väriyhdistelmin maalatut unenomaiset maalaukset. Luokan kaappeja koristavat erilaiset graafiset työt, lyijykynätyöt ja värityöt. Luokan oven suulla on lyijykynällä tehtyjä metamorfoositöitä. On pitkänokkainen lintu, jonka nokka muuntuu pihdeiksi. On tiikeri, joka muuntuu seepraksi jne. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, kuvataidenäyttely.)

<sup>54</sup> Ruhtinas Otto von Bismarck (1815–1898) yhdisti Preussin pääministerinä (1862–1890) Saksan ja toimi sen ensimmäisenä kanslerina vuosina 1871–1890. Bismarckin politiikka oli alussa konservatiivista, aristokraattista ja monarkistista. Vastustaessaan sosiaalidemokraattista liikettä 1880-luvulla hän joutui myöntymään eläkejärjestelmän perustamiseen ja työterveys- ja tapaturmavakuutusten käyttöönottoon.

## *4.6 Hierarkioita purkava katse ja kuva*

Kaikki kuvataiteenopettajat tuovat esille taiteen ja kuvataiteen työskentelytapoina, jotka mahdollistavat nuorten uudenlaisen suhtautumisen itseensä. Seuraavassa otteessa puhuva kuvataiteenopettaja Suvi puhuu kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta kuvataiteessa.

Kuvataiteenopettaja: Siitä on jotenkin kyse, että lapset pääsisi kokeilemaan ja tekemään asioita ja sitten vasta löytäisi sen oman ilmaisun ja myöskin sen, että pahaa oloaankin voi ilmaista hyväksytyllä tavalla. Sen ei tarvi olla paikkojen hajottamista ja haistattelua, vaan se voi olla joku työ, jossa sen kertoo ja tulee kuulluksi ja nähdyksi. Että onhan tässä työssä aika iso se terapeuttinen puoli myöskin. (Haastattelu, Kaarna, Suvi.)

Kuvataiteessa ja kuvaa luodessaan nuori voi rakentavalla tavalla käsitellä tunteitaan. Myös opettajan arvostava katse (ks. myös Savolainen 2008; 2009) ja oppilaan näkyväksi tulevan prosessin katsominen kuvan luomisen aikana ovat tärkeitä kuvataiteen eheyttäviä mahdollisuuksia. Seuraavassa otteessa Suvi painottaa sitä, että kuvataiteenopettaja ei ole nuoren hoitaja tai terapeutti painottaen kuitenkin samalla sitä, että kuvallinen työskentely on itsessään vaikeassa tilanteessa olevaa nuorta hoitavaa ja eheyttävää.

Susanna: Joo. No, toi mulla oliki täällä just yhtenä tosi tärkeenä kysymyksenä, ett miten sä koet, että kuvataiteella voi niin ku just, jos aattelee, että nuorella on joku vaikee tilanne, niin?

Suvi: Voi, että siin on oltava hirveen tarkkana siinä, ett mikä oma rooli on ja mikä oma ammattitaito on. Ett varmaan siinä, että miten vastaanotetaan ja miten tulkitaan, ett en tulkitse mitenkään, vastaanotan kyllä. Mutta mun ammattitaitoni ei oo hoitoalan ammattitaitoa. Koska siinä voidaan tehdä sitten tehdä paljon hallaa. Ja se on, silloin se on vaarallista, mutta itsessään kuvallinen ilmaisu on hoitavaa. Se, niin kun se on myös eheyttävää. Se on lasta, hajanaista lasta eheyttävää, kun hän saa konkreettisesti jotakin koossa pysyvää aikaseksi ja hän voi katsoa, että mä olen ton tehny ja se on hyvä ja se saattaa saada hyviä kommentteja vielä muilta, niin miten paljon se auttaa sitä lasta, vaikka ei oo tehty terapiaa. (Haastattelu, Kaarna, Suvi.)

Nuori, joka elää fragmentoituneessa ja mahdollisesti vaikeassa tilanteessa, voi luoda kuvan avulla jotain kokonaista, joka on käsin kosketeltavaa ja nähtävää. Kuva on peili nuorelle (ks. myös Bardy 1998; Halkola et al. 2009; Moon 2010, 99). Kuva kestää. Kuvasta nuori voi myös saada välitöntä rakentavaa palautetta toisilta nuorilta.

Seuraavassa otteessa puhuva käsityön opettaja kuvaa myös käsityön mahdollisuuksia purkaa oppilaiden syvälle juurtuneita negatiivisia minäkuvia sekä kannustaa nuoria pikkuhiljaa saamaan lisää uskoa omiin mahdollisuuksiinsa.

Kerttu: Mutta käsityöopettajana on hyvässä asemassa siinä mielessä, että aina joskus tulee niitä sellaisia, jolloin sillä tekemisellä voi saada aikaan sen, mistä sä puhuit, siitä semmosesta oppilaalle voimaannuttamisesta. Joskus, kun ne on riittävän kauan uskonut siihen, että mä oon huono ja mä en mitään osaa, niin sitten, kun sen kelkan saa käännettyä toiseen suuntaan, ja ysiltä pois lähtiessä sille sanoo, että no, tuntuuko susta vielä siltä, ett sä et enää osaa mitään. Niin sitte, kun se sanoo se oppilas, että no ei, niin sitten se on niin kun semmonen opettajan voitto. (Haastattelu, Aarnikko, Kerttu.)

Kuvan ja käsityön tekeminen voivat eheyttää nuoria ja auttaa nuoria kohottamaan heikkoja minäkuvia ja itsetuntoa. Näin kuvataide ja käsityö voivat edesauttaa nuoria purkamaan myös heikkoja asemiaan ja vahvistamaan toimijuuttaan. Minäkuvan ja itsetunnon kohoaminen edistävät myös usein uusia rohkeampia toimintatapoja. (Esim. Moon 2010; Savolainen 2008; 2009.) Näin niiden vahvistumisella voisi ajatella olevan välitöntä yhteyttä nuoren toimijuuden vahvistumisen kanssa.

Kaarnassa kuvataide ja oman kuvataiteen jakaminen näyttää olevan yhdelle opettajalle, Samuelille, keino laajentaa toimijuuttaan opettajayhteisössä. Samuel kertoo minulle, että koulun painotusten ja soveltuvuuskokeiden myötä painotetun opetuksen opettajat ovat alkaneet vaikuttamaan enemmän koulun asioihin. Samuelin haastattelussa rakentuu hienoinen hierarkia painotetun opetuksen opettajien ja muiden opettajien välille opettajien vaikutusmahdollisuuksien suhteen. Samuelin mukaan painotetun opetuksen vuoksi muiden opettajien mahdollisuudet ohjata ”harrastustoiminta” nuorille ovat vähentyneet. Samuel on ollut töissä Kaarnassa pitkään. Samuel piti aikaisemmin nuorille kerhoja ja opetti laaja-alaisemmin eri oppiaineita. Painotetun opetuksen myötä näitä kerhoja ei enää järjestetä ja Samuelin opetusmahdollisuudet ovat rajautuneet vaan yhteen opetettavaan aineeseen.

Kuvataide vaikuttaa olevan myös Samuelille tärkeä asia. Olemme keskustelleet Samuelin kanssa useita kertoja opettajienhuoneella kuvataiteesta ja valokuvauksesta. Yhtenä päivänä Samuel sano, että hän voisi näyttää minulle portfolioaan. Portfolion ja maalausten katsominen muodostuu Samuelin aikaisemmin kuvaamaa opettajahierarkiaa purkavaksi tilanteeksi. Samuel vie minut koulupäivän jälkeen opettajienhuoneeseen katselemaan portfolioaan. Samuel asettaa portfolion isolle opettajienhuoneen pöydälle. Samuelin kuvataide tulee opettajienhuonetapahtumien ja tutkijan eli minun katseeni keskiöön. Tila ja mahdollisuus olla katseen keskiössä on Samuelin.

Saavumme opettajienhuoneelle. Samuel näyttää hänen paikallaan olevaa kansiota. Samuel kehottaa minua katsomaan kuvia. Alan katsoa kansiota. Kansion alussa on seuraava sisällysluettelo:

1. Maisemaa ja ihmistä
2. Miksi piirrän?
3. Omakeuva//

## 29. Motto

Luen runoja ja katson kuvia. Sanon Samuelille, että runot ovat kau-  
niita. Samuel kirjoittaa lyhyin ilmaisuvoimaisin sanoin kaupungista koet-  
tuna, ... ihmisen ja maailman yhteydestä. Ihastelen vihreän sävyisiä  
melko abstrakteja, mutta samalla hyvin voimakkaita ja ilmaisullisia maa-  
lauksia. Sanon: ”Vihreä on lempiväriini.” Samuel kertoo, että ne on maa-  
lattu metsässä. Sanon toisesta kuvasta: ”Tässä on kuin portti tai kaari, aika  
symbolista.” Kysyn Samuelilta siitä, että mitä hän on miettinyt, kun on  
maalannut kuvia. Samuel sanoo, että ei hän miettinyt mitään, hän vaan  
maalasi.

Samuel näyttää kansion takaosassa olevaa kahta maalausta, joissa on  
pehmeillä pastellin sävyillä tehty kaksi kaupunkimaisemaa. Ensimmäi-  
sessä on meri ja tehtaita. Myös toisessa on etualalla meri ja takaosassa on  
satama. Ne ovat maalattu yhdessä. // Tyylissä on jotain impressionistista,  
jotain samantyyppistä, kuin Monet’n satama-maalauksessa ”Auringon  
nousu”, mutta ne ovat ehkä hieman ekspressiivisempiä, siveltimen jälki  
on voimakkaampaa. Toisaalta värimaailma on vielä pehmeämpi ja vaa-  
leampi kuin Monet’lla. Samuel sanoo: ”Nämä ovat urani huippukohta. Ne  
ovat X-paikan seinällä [paikan nimi poistettu tunnistamissyistä],” Samuel  
jatkaa. Sanon: ”Hienoa.”

Sitten Samuel kertoo kansion samalla lehdellä olevasta toisenlaisesta  
kaupunkimaisemasta. Tässä maalauksessa on kuvattu talvista näkymää  
kaupungin kadulle ja kirkolle. Samuel kertoo: ”Entinen historianopettaja  
teetti tämän maalauksen.”

Sitten Samuel näyttää musiikinopettajan teettämiä kuvia ja omakuvia.  
Entinen musiikin opettaja on teettänyt kaksi samanhenkistä voimakkain  
aniliininpunaisen, punaisen, keltaisen, oranssin ja sinisen sävyin maalat-  
tua kuvaa soittavasta bändistä. Kuvat uhkuvat vauhtia ja aniliininpunaista  
värimaailmaa. //

Samuel esittelee myös tekemiään omakuvia ja muotokuvia. Ihailen  
seepian, ruskean ja valkoisen sävyisiä kauniilla siveltimen jäljellä tehtyjä  
töitä. Kysyn, millä tekniikalla ne on tehty. Samuel kertoo lyhyesti tekni-  
kasta ja gulassiväreistä.

Samuel näyttää kansiosta myös maalausta, jonka hän kertoo olevansa  
hänen omalla seinällään. Maalauksen päävärit ovat punainen, ruskea,  
tummansininen, valkoinen ja oliivinvihreä. Paikoitellen siveltimen jälki  
on hyvin voimakas, paikoitellen taas usvaisen pehmeä. Näen kuvassa sa-  
taman ja paljon purjeveneitä. Meri on punainen.

Juutun katsomaan myös kuvaa, jossa on vakavan näköisiä sotilaita. Sa-  
non, että onpa mielenkiintoinen kuva. Samuel kertoo, että se on omakuva.  
Hän osoittaa yhtä kuvan kuudesta sotilaasta. Samuelin omakuvassa soti-  
laan hattu varjostaa voimakkaasti kasvoja. Kaikkien sotilaiden silmät on

maalattu tummiksi ja kasvoilla on vakava, surullinen tai vihainen ilme. Samuel kertoo, että maalaus on tehty mustavalkokuvasta. Sotilaiden kaukukset ovat saaneet koristeekseen punaista väriä. Muuten kuvan sävyt ovat viileitä. On valkoista, mustaa, tumman sinistä, violettiä, ja harmaan turkoosia. Sotilaiden kasvot ovat kalpeanvalkoiset. //

Alamme puhua valokuvauksesta. Samuel kertoo valokuvanneessa myös paljon. Hän kertoo olleensa mukana kamerakerhossa ja voittaneensa Suomen Kameraseurojen Liiton vuosikilpailussa toisen palkinnon vuonna X. // Myös minä kerron valokuvausharrastuksestani. Samuel sanoo, että mustavalkokuvaus on aika lähellä grafiikkaa. Viimeinen kuva kansiossa on Samuelista otettu valokuva, jossa hän hymyilee suuresti. Tämä on siis hänen mottonsa. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, opettajienhuoneella koulupäivän jälkeen.)

Vaikuttaa, että Samuelille on merkityksellistä näyttää minulle kuvataidetoitään. Hänelle näyttää olevan merkityksellistä kertoa kuvataidetoista, joita hän on maallannut koulun vanhoille opettajille. Hän kertoo innoissaan maalauksista, jotka on valittu ja laitettu esille julkisiin tiloihin monien ihmisten nähtäväksi. Koko tilanteessa ja siinä, mitä Samuel näyttää ja kertoo, vaikuttaa olevan kyse itsen ja oman taiteen nähdäksi tulemisesta ja tarpeesta tuntea olevansa merkityksellinen toisille ihmisille.

Miina Savolainen (2008, 166, 170) on kirjoittanut siitä, kuinka näkeminen sitoo ihmisen sosiaaliseen todellisuuteen. Katseilla liitytään yhteiseen jaettuun maailmaan, joka on ihmisen ainutkertaisen kokemuksen ulkopuolella. Ihminen kantaa ruumiissaan muistijälkiä siitä, miten on tullut katsotuksi ja nähdäksi. Katsotuksi tulemisen kokemukset piirtävät ihmisen mieleen hänen merkityksensä toisille. Katseiden sidosten ollessa vääristyneitä tai hierarkkisia sillä on negatiivisia vaikutuksia siihen, miten ihminen näkee maailman tai omat mahdollisuutensa. Katse tai tapa katsoa voi olla myös korjaava ja rohkaiseva.

Savolainen kirjoittaa (2008, 170) siitä, että kasvattajan tai kanssaihmissen katse voi olla nuorta rohkaiseva. Rohkaiseva katse voi tarkoittaa sitä, että ihmisen kuvan katsomisen tilanteessa toinen ihminen on läsnä ja rakentaa luottamuksellista ilmapiiriä positiivisin sanoin ja katsekontaktin avulla. Rohkaisua voi olla se, että hän ilmaisee sen hyvän ja mahdollisen, jota näkee toisessa ihmisessä. Rohkaisevaan katseeseen ja läsnäoloon liittyy myös se, että tarjoaa toiselle mahdollisuuden olla ja tulla nähdäksi juuri niine tunteineen ja puolineen, joiden kanssa toinen tarvitsee tulla kyseisellä hetkellä nähdäksi. Suvin haastattelu kertoo kuvataidetyöskentelyn mahdollistamasta rohkaisevasta vuorovaikutuksesta itsessään eheyttävän kuvan luomisen prosessin lisäksi. Myös Samuelin tapa jakaa kuvataidetoitään kertoo tällaisten läsnä olevien hetkien ja toisen luovan työn katsomisen merkityksellisyydestä. Läsnäolo ja katse voivat olla uusia kokemuksia vastapainoksi hierarkkisille kokemuksille tai hetkittäisille kokemuksille sivuun jäämisestä. (Savolainen 2008, 170.)

#### *4.7 Kuvataide kulttuuristen ja sosiaalisten hierarkjoiden purkamisessa*

Jo kuvisluokkaan johtavalle käytävälle on aseteltu esille kauniita akvarelleja ja vähän aboriginaalityyppisellä pistetyyllillä tehtyjä maalauksia. Kuvataiteen luokassa Pilvi kukittaa parhaillaan kahta opettajaa Noraa ja Suvia, kun saavumme paikalle. Saapuessani sisälle luokkaan värit ja taidokkaat muodot täyttävät kaikki aistini. On savesta tehty lohikäärme, valtavankokoisia paperinukkeja barokkiajan vaatteisiin sonnustautuneina, on portfolioita niin puisia, paperisia kuin maalattujakin. On kaunissävyyisiä puukynillä piirrettyjä lapsuuden omakuvia, jotka muuntuvat voimakkaiksi nuoruuden mustavalkoiksi valokuviksi. On värikkäitä henkilökuvakollaaseja. Luokan vasemmalla puolella on itsenäisyyspäiväjuhlia varten tehtyjä ihmisenkokoisia henkilöhahmoja näyttävine pukuineen. Luokan keskellä on kaksi pitkää mustaa pöytää, joiden päälle on aseteltu näyttille oppilaiden töitä. Pöydällä on esimerkiksi työ, jossa on kuvattu lasimaljakkoasetelmaa ja edelleen laadittu tästä lasiasetelmasta linovedoksen tyyppinen vedos. Ovea lähemmällä pöydällä on ysiluokkalaisten päättö töitä ja niihin liittyviä portfolioita. Toisella ikkunanpuoleisella pöydällä on käsityön ja kuvaamataidon yhteisellä kurssilla tehtyjä ryijyjä ja niiden tekemisestä laadittuja portfolioita. Ikkunaseinustalla on neljän kuvan sarjoista muodostuvia jonkinlaisella posteriorisaatiomenetelmällä tehtyjä erivärisiä kasvokuvia. Takaseinällä on puuväreillä piirrettyjä omakuvia sekä lyijykynällä piirretty todella taidokas viiden muotokuvan sarja. Keskellä on voimakkaiden ja tunteikkaiden oppilaiden muotokuvavalokuvien rypäsmäinen kollaasi. Opettajanpöydällä on telinevoimistelusta otettu valokuvasarja ja siihen kuuluva portfolio sekä useita kauniin värein tehtyjä linotyyppisiä vedoksia afrikkalaisista naamioista. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, kuvataidenäyttely.)

Kaarnan kuvataidenäyttelyssä on ilmaisuvoimaa ja moninaisuutta. Teemat vaihtelevat afrikkalaisista maalauksista ja Australian alkuperäisväestön aboriginaalikuviosta historiallisen valtakulttuurin, kuten barokkihahmojen, kuvastamiseen. Kuvataide näyttää tarjoavan teitä eri kulttuurien materialisoimiseen ja visualisointiin koulutilassa. Kuvien avulla voidaan siis tehdä näkyväksi monien kulttuurien elämäntapoja ja työtapoja, jolloin valtakulttuurin visualisointi ei rakennu vaihtoehdottomana ja ylempänä (ks. Debord 2004) kulttuurina.

Myös tunteita paljastavat teokset ovat osana näyttelyä. Afrikkalaistaustaisen pojan, Nubian, kolmiosainen grafiikkatyö surullisine hahmoineen pysäyttää opettajat katsomaan ja keskustelemaan. Kuva voi myös olla myös nuoren keino kommunikoida ja kutsua opettajia keskustelemaan.

Keskustelemme kuvataiteenopettajien kanssa siitä, että näkyykö nuorten mielenkiinnossa kuvataiteita kohtaan heidän vanhempiansa sosioekonominen tausta.

Nostan tämän esille haastatteluissa, koska kuvataidetta on joissakin tutkimuksissa pidetty enemmän ylempien yhteiskuntaluokkien kulttuurisena tottumuksena (ks. Bourdieu 2002a; Kahma 2011). Syynä on nähty se, että kuvataiteet edellyttävät materiaalisia resursseja, kuten maaleja tai kameroita ynnä muuta, jotka puolestaan edellyttävät resursseja hankkia nämä materiaalit. Yksi kuvataiteenopettajista sanoo, että joskus hänestä tuntuu, että kuvataide kuuluu eliitille Suomessa.

Ronja: Että joskus musta tuntuu niin kun, että kuvataide on nyt jo monta kymmentä vuotta ollu Suomessa sellanen joko eliitin tai sitten semmosen kuvataide-eliitin harrastus, että se ei kuulu kaikille. Että kuvataide ei oo jokamiehen harrastus, vaan se kuuluu niin kun erityislahjakkaille ja erityissivistyneille ja muiden ei tarte tietää siit mitään. (Haastattelu, Aarnikko, Ronja.)

Aarnikon kuvataiteenopettaja myös paljastaa yhden mekanismin, kuvataiteeseen liittyvän keskusteluvälineistön puuttumisen ihmisiltä, joka saattaa ylläpitää tätä kuvataiteen elitistisyyden leimaa. Hän kertoo esitelleensä opettajien huoneessa kaksi kertaa ”kuukauden taideteoksen”. Hän valitsi yleisessä taidekeskustelussa esillä olevia teoksia, joita hän esitteli opettajienhuoneessa. Hän oli odottanut keskustelua opettajayhteisössä, mutta keskustelu oli jäänyt vähäiseksi. Tämä dialogiyritys jäi kahden teoksen esittelyyn.

Seuraavassa otteessa Ronja avaa myös puheessaan itse mekanismia, jolla tätä taiteen ”elitistisyyttä” voi purkaa. Hän on antanut oppilaille kuvataidetyön lähtökohdaksi omakuvan tekemisen ja teemaksi aiheen ”onni”.

Ronja: Nyt mä annoin niille lopputyön aiheeks omakuvan. // Viimevuotiset työt oli tosi loistavia. Sillon aiheena oli ”onni”. Ja sinne tuli siis niin ku todella henkilökohtasii juttuja, jotka ne viel reippaasti esitteli tässä. Mutta se ryhmä oli sellanen, että, eihän kaikki tietenkään, mutt siis jotkut oppilaat niin ku kyseli ja puhu ja kerto ja tosiaan henkilökohtasii juttuja. Ja sitten niin kun myös taiteesta oikeesti sillee isosti puhuttiin taiteesta, eikä vaan niin ku, että joo, että mä paan vihreetä ja punasta, niin mitä siitä tulee. Ett ei tämmösii niin ku teknisii asioita, vaan semmosii ihan filosofisii asioita. Mä luulen, että toi voimauttava tekniikka on sellanen, ett pakkohan siinä on tuoda sitä itseään. (Haastattelu, Aarnikko, Ronja.)

Onni-aiheinen omakuvatyöskentely kertoo siitä, kuinka oman kokemuksen kautta kuvataiteen maailma on avautunut Aarnikon nuorille tavanomaista syvällisemmin. Työskentelyn aloittaminen omakohtaisesti merkityksellisestä asiasta on saanut nuoret pohtimaan myös juuri niitä kuvataiteen puolia, joita on pidetty korkeakulttuurisina. Merkityksellinen aihe vaikuttaa aikaansaaneen prosessin, jossa nuoret ovat koonneet tekniikoiden ja värioppien yläpuolelle, taidefilosofiseen keskusteluun ja uusiin oivalluksiin. Tämän omakuvatyöskentelyn myötä luokassa on

myös syntynyt Ronjan sanoin ”loistavia” teoksia. Aarnikon nuorille näyttää kehittyneen uusia kulttuurisia resursseja, taiteellisia resursseja niin ymmärryksen, taitojen kuin konkreettisten taideteostenkin muodossa (ks. Bourdieu 2002b).

Ronja kertoo myös kuvataiteen ryhmästä, joka toteutettiin koulussa. Ryhmä keskittyi oppilaiden itsetunnon parantamiseen valokuvauksen avulla (ks. myös Savolainen 2008; 2009). Ryhmä oli vapaaehtoinen. Tähän ryhmään etsiytyi ja jäi viisi kuusi maahanmuuttajataustaiseksi kutsuttua tyttöä.

Ronja: Oli semmonen valokuvauskerho, jota piti kameraseuran ihmiset. Ja mä en niin kun ollut siinä, ihan tarkoituksella mukana sen takia, että niillä ois niin kun sitten taas ihan toisenlainen// Ja siihen jäi viiden kuuden maahanmuuttajatyttöjen porukka. Ja se valokuvaaja, joka sitä oli vetänyt, niin sano, että, just sitten se seuraavana vuonna, kun mietittiin sitä jatkoa ja mä kysyin, että voikos tähän nyt tulla uusia. Ja sitt se valokuvaaja sano, että hän sitä voi niin kun kieltää, mutta että, jos ei niin ku varsinaisesti hirveästi mainostettaisi, koska ne tytöt siellä oli nimenomaan ruvennut sitte työstämään hyvin semmosia henkilökohtaisii juttuja. Silleen samantyyppisii juttui, että minkälaista on olla eri värisenä Suomessa tai minkälaista on niin kun muuttaa ihan toisenlaiseen paikkaan ja miltä se tuntuu, kun tuolla huudellaan jotain sitä ja tätä. Että siitä oli tullut niille sitten semmonen. (Haastattelu, Aarnikko, Ronja.)

Valokuvausryhmä muodostui ryhmäksi, jossa nämä nuoret pääsivät prosessoimaan valokuvauksen avulla kulttuuriin hierarkioihin liittyviä ulossulkemisen kokemuksiaan. Tässä tapauksessa kuvataide ja valokuva eivät olleet elitistisiä: valokuvaryhmä mahdollisti kulttuuristen hierarkioiden purkamista näiden maahanmuuttajataustaisiksi kutsuttujen tyttöjen päästessä käsittelemään ulossuljetuksi tulemisen kokemuksiaan. Voisi ajatella, että valokuvaryhmän työskentely loi näin näille tytöille myös uusia emotionaalisia voimavaroja. Ehkä heille kehittyi myös valokuvatyöskentelyn myötä uusia kulttuurisia, kuvataiteellisia ja ehkä käsitteellisiä taitoja. Näin voisi ajatella, että valokuvaryhmä toimi etnisyyteen ja ulossulkemiseen liittyvien hierarkioiden purkamisen mahdollistajana. Voisi ajatella, että tyttöjen toimijuus vahvistui ainakin jossain määrin.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Ronja yhdisti myös haastattelussaan tieto- ja taitoaineiden jaottelun purkamisen sekä mielikuvituksellisen performatiivisuuden. Luvussa 3.5 Ronja kuvaa kuvan tekemisen ja akateemisiksi kutsuttujen oppiaineiden yhteistyötä. Ronja kertoo haastattelussaan myös luovan mielikuvituksen, koulun jokavuotisten roolileikkipäivien voimasta. Näissä roolileikkipäivissä opettajat ja oppilaat pukeutuvat roolihahmoiksi. Rooliasuvat ovat monesti itse käsin tehtyjä. Hierarkioiden purkaminen kuvataiteessa näyttääkin avautuvan Ronjan puheessa etenkin kuvan tekemisen saadessa rinnalleen leikillisen uusien roolien kokeilua mahdollistavan roolileikkipäivän. Tarkastelen roolileikkiä yksityiskohtaisemmin luvussa 6.



Toinen kuvataiteenopettaja jakaa kokemuksiaan siitä, miten kuvataide on ollut merkittävä toimijuuden<sup>56</sup> vahvistumisen keino oppilaille, jotka ovat tulleet ei-elitistisistä taustoista, perheistä, joilla ei ole ollut kulttuurisia resursseja ja kiinnostusta tukea nuorta kuvan tekemisessä. Kuvataiteenopettaja on ollut läsnä prosesseissa, joissa perheensä väheksymät nuoret tai nuoret, jotka ovat eläneet perheissä, joissa on vähän emotionaalisia taitoja tukea lapsensa luovuutta, ovat saavuttaneet merkityksellisiä itsetunnon vahvistumisen kokemuksia kuvataiteen avulla. Kuvataiteenopettaja puhuu nuorten kyvystä käyttää kuvataiteen tarjoamaa ”tilaa”, oli oppilaan tausta sitten minkälainen tahansa.

Susanna: On paljon puhuttu tämmöisestä just taiteen voimauttavasta vaikutuksesta ja sitten jotkut on sitten taas tuoneet kommentaattorit esille sitä, että jos on vaikka matalammasta sosioekonomisesta taustasta ja vanhemmilla ei oo ikään kuin niin paljon tämmöisiä kulttuurisia voimavaroja, niin siltä tällaisilla nuorilla voi olla ikään ku vaikeampi kokee sitä taidetta tämmösenä voimauttavana tai niin, kun että taiteen kautta voisi jotenkin purkaa semmosia hankalia tilanteita, koska ei oo ikään ku sitä perheen tukea tai semmosta? Niin miten, miten sä aattelet tästä tavallaan taiteen merkityksestä, että tuleeks se yhtä lailla näkyviin erilaisista?

Suvi: Niin, että onko se elitististä ikään ku siinä suhteessa, että se vaatisiko sen, että sitä pystyis hyödyntään ja käyttään, ett olis tila jo ollu sille?

Susanna: Niin. En ehkä suoraan elitistä, mutta tavallaan, edellyttäaks se sun mielestä jotain tämmösiä voimavaroja, vai oot, ootko sä nähny, että?

Suvi: Mun mielest ei, kun mä oon nähny niin paljo sitä, että on lapsi, jonka niin kun kodissa ei arvosteta niin kun kuvan tekemistä ja kuvaa niin kun pätkääkään, tai sitä, mitä tahansa lapsi tuottaa käsin tai itse, niin sillä ei oo, ett se ei kiinnosta. Mutta kun on aikuinen, jolle se tuotos onkin merkittävä, niin lapsi kyllä ottaa sen tilaisuuden ja se ottaa sen. (Haastattelu, Kaarna, Suvi.)

Suvi tunnustaa myös opettajan roolin ja mahdollisuuden tukea nuoren toimijuuden kasvua pedagogisella kommunikaatiolla kuvan tekemisen prosessissa (ks. myös Savolainen 2008; 2009; Moon 2010). Suvi puhuu oppilaan näkemisen ja kuulemisen prosessin merkityksestä oppilaan toimijuuden vahvistumisessa.

Suvi: En voi kuitenkaan tuolle lapselle äidiksi ryhtyä, mutta mä voin sen niin kun kiinnostuksen ja vilpittömän niin kun välittämisen siitä, mitä

---

<sup>56</sup> Toimijuudella (*agency*) tarkoitetaan monesti tunnetta omista vaikutusmahdollisuuksista tai omien mahdollisuuksien tilan laajenemisesta (ks. Bourdieu 2000; Brunila 2009; Liimakka 2013; Rainio 2010). Monesti tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu valtaa, kontrollia tai hierarkioita, *agency* tai toimijuus on ollut käsite, jolla on kuvattu yksittäisen toimijan tilaa valtasuhteessa, jossa hänen konkreettiset resurssinsa, vaikutusmahdollisuutensa tai vapauden, itsearvostuksen, osallisuuden ja kykenevyyden tunteet ovat lisääntyneet (ks. Bourdieu 2000; Brunila 2009; Liimakka 2013; Rainio 2010).

se lapsi tekee ja näyttää sen, että se on tosi arvokasta mulle, niin niitä on. Ja ne on niin sydäntä raastavia ne tilaisuudet ja tilanteet, kun toinen on kun pieni linnunpoika, kun se vihdoin saa, että joku näkeeikin arvon siinä, mitä on tehnyt. Eikä niitten tarvi olla jotain huippuhienoo, että ei tarvi olla taitoo, vaan se, että kun joku on jotakin itse tehnyt, niin sillä on sille tekijälle kauheen iso merkitys. Se semmonen kuulluks ja nähdyks tuleminen. Ja toisaalta sitte, kun tekee paljon, ne on semmosia, että ne kannustaa sitten tekeen aina lisää, kun huomaa, että sillä saakin sitä tilaa, sillä saakin sitä niin kun hoivaa ja huomiota. Ja sitten on käynyt niin, ett sitte ku on, nyttengin yks seiskaluokkalainen poika, joka oli just tämmönen ja hän oli sitten vuoden, tehny niin pitkään yhtä työtä ja siitä tuli ihan hurjan hieno ja sen kun hän vei kotiin ja sitt hän tuli ja sano, että äiti kehu, että se oli ihan ok, ensimmäisen kerran niin kun lapselle tuli se kokemus, että äitikin noteerasi hänen tekemisensä ja sanokin, että siinä on jotain hyvää. (Haastattelu, Kaarna, Suvi.)

Suvin puhe kertoo myös kuvalliseen työskentelyyn liittyvästä kannustavasta kehästä. Nuoren tehdessä kuvan ja saadessa siitä positiivista palautetta tämä palaute kannustaa nuorta jatkamaan ja tekemään uutta ja taas uutta. Tämä kertoo niin it-seluottamuksen kuin myös ehkä uuden oppimisen positiivisesta kehästä. Tällainen oppilaan oman toimijuuden vahvistuminen kuvan tekemisen prosessin myötä voi vaikuttaa myös nuoren ja hänen vanhempiensa suhteeseen. Tullessaan uudelleen nähdyksi arvostettuna vanhempiensa silmissä nuori voi edelleen ylittää aikaisempia itseään rajaavia käsityksiä ja toimintataipumuksia. Nuoren luoma kuva voi toimia Suvin mukaan nuoren vanhempisuhteen välittäjänä. Kuva voi olla peili (Barby 1998; Moon 2010; Savolainen 2008; 2009) myös vanhemmalle nuoren elämästä, joka voi edistää uudenlaista kommunikaatiota.

Kuvataide näyttää mahdollistavan myös uusien kulttuuristen resurssien, näkyvyyden ja osallisuuden rakentumisen eriytetyssä erityisopetuksessa oleville oppilaille. Kaarnan kuvataidenäyttelyn keskeiselle paikalle on aseteltu eriytettyyn erityisopetukseen diagnosoidun pojan näyttävä saviteos.

Oven viereisen mustan pöydän alussa on siis savesta tehty lohikäärme.

Lumi kertoo, että se on hänen luokkalaisensa pojan tekemä. Lumi vaikuttaa kovin ylpeältä. Lohikäärme on todella taidokkaasti tehty. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, kuvataidenäyttely.)

Oppilaan opettaja ihailee ylpeänä teosta näyttelyssä. Savilohikäärme on näyttelyn keskeisellä paikalla ja kaappaa katsojan huomion. Tässä tilanteessa ”painotetun opetuksen oppilaiden”, ”tavallisen opetuksen oppilaiden” ja ”eriytetyn opetuksen oppilaiden” välillä ei ole hierarkiaa (ks. Niemi et al. 2010) koulutilassa näkyvyyden ja osallisuuden suhteen. Eriytetyn erityisopetuksen oppilaan koulutyö on vahvasti näkyvillä ja sen arvo tunnustettu kouluyhteisössä ja koulutilassa. Myös vanhemmat on kutsuttu tähän tilaisuuteen.

## 4.8 Meidän koulun kuva

Yhteiskuntaopin ja terveystiedon opettaja sanoo: ”Odotin, että kun siihen tuli remontti, että se olis kutsuvampi, mutta nyt se on vaan lasiboksi.” Hanna sanoo: ”Niin mäkin odotin.” Sakari sanoo: ”Puistomaisempi... jos se olis sellainen paikka johon vois tulla tekemään läksyjä.” Keskustelua siitä, että tilaa hyödynnettäisiin enemmän. ”Et se olis enemmän auki ihmisille” Hanna sanoo. ”Sit pitäis olla enemmän kun pienen porukan käytössä,” hän jatkaa. Menestyksen mahdollisuuksiin (kirjataan), että alueen lapset oppis, et vois käydä katsomassa // Aada sanoo: ”...niin nehän oppis siihen, et ne haluais tulla tänne ja se parantais imagoa.” Hanna puhuu tilan iltakäytöstä. Keskustelua tilan ulkonäöstä. ”Olis Narnian hienoin rakennus” ..., Mikael intoutuu humoristiseen äänensävyyn kuvailemaan, kuinka huippuarkkitehti voisi suunnitella rakennuksen. Mikael sanoo: ”Tämmöinen arkkitehtoninen nähtävyys. Guggenheim”, Mikael sanoo hieman nau ravalla äänellä. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, tiimikokous)

Edellä Aarnikon opettajat visioivat yhdessä koulutilan käyttöä ja koulutilaa laajemminkin arkkitehtonisesta näkökulmasta. Koulutilan arkkitehtoninen visiointi ja visualisointi saattaa tuntua koululakkautusten aikana utopistiselta. Koulurakennusten muuttamiseen, korjaamiseen ja uudistamiseen vaikuttavat monet resurssilliset ja hallinnolliset tekijät. Toimintana opettajien ajatus koulutilan rakentamisesta sellaiseksi, että se olisi avoin ja visuaalisesti sekä moniaistillisesti kiehtova alueen lapsille ja nuorille, voi olla hyvinkin merkityksellinen hierarkioiden purkamisen kannalta. Vaikka koulu ei muuttuisi Guggenheimiksi yhdessä yössä, koulutilan visuaalisen ilmeen ja samalla sen tarjoamien mahdollisuuksien muuttaminen ei vaikuta täysin turhalta idealisoinnilta. Kenttäjaksoni aikana Aarnikon pihalle oli jo rakennettu näyttävä oppilaiden harrastuneisuutta palveleva teos.<sup>57</sup>

Koulut voivat tuottaa itsestään uudenlaisia mahdollisesti hierarkioita purkavia kokonaiskoulukuvia muun muassa omilla dokumenteillaan, blogeillaan ja lehdillään, joissa esittelevät esimerkiksi monipuolisia resurssejaan ja kuvia oppilaistaan opiskelemassa. Nämä blogit ja lehdet voivat olla osa koulun internetsivustoja. Näissä lehdissä koulu voi tuoda esille luovaa toimintaa koulussa tai vaikkapa havainnollistaa niitä syitä, miksi nuoret palaavat koululle yhä uudestaan jo siirryttyään lukioon tai vaihdettuaan Normaalikouluun, kuten Aarnikon tapauksessa koulun entiset oppilaat tekevät.

Aarnikon opettajat ovat liittäneet kenttäjaksoni aikaan laadunarviointiraporttiinsa valokuvia oppilaista, jotka kuvastavat koulun yhteisöllistä tunnelmaa ja energistä tunneilmapiiriä. Tämä mahdollistaa koulun kokonaisvaltaisemman omakuvan vastapainoksi arviointiraporttien osittaiskuville. Tässä kokonaisvaltai-

<sup>57</sup> Tunnistamisen kannalta ei ole kuvailtu tarkemmin.

semmassa koulukuvassa koulukulttuurin rikkaus, kannustava ja solidaarinen tunnelma kuin myös opettajien monitaitoisuus ja koulun kokonaistodellisuus välittyvät paremmin.<sup>58</sup>

Aarnikon koululehti haastaa ja purkaa monella tapaa matalamman sosioekonominen rakenteen alueen kouluihin joskus liitetyt stereotyyppiset mielikuvat (esim. Gillies 2008; 2009; Hollingworth & Archer 2010, 582; Reay & Lucey 2000; 2002; Reay 2007; Savonen 2005) koulun tai opetuksen laadusta tai oppilaiden motivaatiosta. Aarnikon lehti esittää nuorten kuvataidetoita, kuten maalauksia, sarjakuvia ja taidokkaita valokuvia. Se näyttää nuoria draamaharjoituksissa ammattiteatteritaiteilijoiden kanssa. Se esittää nuoria soittamassa musiikkia, näyttelemässä ammattilaisten kanssa, kokeilemässä instrumentteja merkittävillä konserttitaloilla. Aarnikon lehti on täynnä valokuvia koulun roolileikkipäivistä, joissa nuoret ovat pukeutuneina erilaisiin näyttaviin rooliasuihin, esittämässä näitä hahmoja, tekemässä sirkustemppeja, tietovisailemassa. Lehti kuvaa nuoria arvovaltaisten luottamushenkilöiden ja myös taiteilijoiden kanssa. Lehti on täynnä kuvia Aarnikon omaleimaisesta ruokakulttuurista ja ruokakulttuuriin liittyvistä kilpailuista ja palkituista ”taideteoksista”.

Lehdessä on myös suuri määrä kuvia, joissa oppilaat opiskelevat syventyneinä kokeellisen ja monimenetelmällisen oppimisen ympäristöissä. Oppilaita on kuvattu tutustumassa kokeellisissa luonnontieteiden tutkimusympäristöissä. On kuvia monimediaisesta oppimisesta, oppimisen edistämisestä tulevaisuuden mahdollisuuksien visioinnin avulla. Monet kuvat visualisoivat nuorille avautuvia mahdollisuuksia kaupunkitilaan ja luonnonympäristöihin. Koulun toimijat liikkuvat niin kulttuurisesti kuin luonnonkin kannalta Etelä-Suomen keskeisissä paikoissa. Lehti kuvaa myös koulun retkiä ja tutustumiskäyntejä eri organisaatioissa kaupunkitilassa. Vierailut luovissa taidealan organisaatioissa kuin myös luonnontieteen tutkimusyksiköissä kertovat liikkuvuudesta ja niin tieteellisestä kuin taiteellisetakin opiskeluorientaatiosta. Toisin sanoin Aarnikosta välittyy kuva sekä oppimisympäristöiltään että opetusmenetelmiltään monipuolisena kouluna.

Suurella osalla kuvista näkyy paljon iloa, nuoret hymyilevät leveästi tai nauravat. Huomionarvoista on myös se, että suurella osalla kuvia oppilaat näyttävät keskittyneiltä toimintaan, itse opiskeluun ja oppimiseen. Valokuvissa on ”todistusvoimaa” (ks. Savolainen 2008; 2009) toimivasta ja innostavasta tunnedynamiikasta koululla. Nämä kuvat välittävät kuvaa Aarnikosta tunnedynamiikaltaan vahvana toimivana yhteisönä. Ne kertovat nuorten viihtymisestä ja ilosta arjen keskellä. Kuvissa näkyy vahvasti myös jokapäiväisen elämän moninaisuus, yhteisöllisyys, solidaarisuus ja etnisten hierarkioiden purkaminen. Useimmissa kuvissa, joissa on paljon oppilaita, on sekä tummia että valeampia nuoria, valtakulttuuri-

---

<sup>58</sup> Luvussa 7 on tarkasteltu lisää laadunarviointiraporttia ja hierarkioita purkavaa visuaalisuutta osana auditointitilaisuutta, eli koulun laadun vertaisarviointitilannetta.

taustan omaavia että eri etnisiä taustoja omaavia oppilaita ja sekä tyttöjä että poikia yhdessä. He näyttävät iloisilta yhdessä. Lisäksi vähemmistöryhmien nuoret tulevat monesti esille kuvissa tavalla, joissa heidän innostuksensa tiettyä toimintaa kohtaan tulee esille. He ovat kuvissa keskittyneenä oppimassa tai iloisella ilmeellä kantamassa vastuutehtävää. Nämä kuvat purkavat stereotypioita vähemmistöryhmistä, kuten somalialaistaustaisista nuorista, heikkoina opiskelijoina ja oppijoina. Tällaiset monipuoliset kuvat saattavat purkaa myös eri etnisiin ryhmiin kohdistuvaa välttelykäyttäytymistä kouluvalintatilanteessa, mistä esimerkiksi Kaarnan opettaja Tuulia kertoo. Tuulia kertoo koulusta, jonka yksi suosion syy näyttää olevan vähemmistöryhmien olemattomuus (ks. myös Kosunen 2016).

Myös koulurakennus tulee Aarnikon lehdessä esille erilaisista oppilaiden kuvakulmista: koulua on valokuvattu kuulaissa auringonpaisteissa ja kukkaniityn läpi. Nämä katsojan silmien eteen aukeavat lehdet, oppilaiden ja opettajien kuvat ja koulun monipuoliset luovat ja taitavat arjen käytännöt voivat olla yksi toisensa jälkeen toisiaan vahvistavia vastatodisteita kouluhierarkioita ylläpitäville urbaanilegendoilta tai negatiivisille koulumielikuville. Tällaiset koululehdet, joissa koulu visualisoidaan monimahdollisuuksisena tilana ja yhteisönä, jossa on intoa, iloa ja rohkeutta kokeilla uusia opetus- ja oppimistapoja, vaikuttavat merkityksellisiltä purettaessa niin mielikuva-, maine- kuin myös koulujen suosituimmuushierarkioita. Näillä lehdillä voi olla vaikutusta koulujen välisiin hierarkioihin, mielikuviin kouluista ja vanhempien valintoihin, koska nämä lehdet ovat myös saatavilla internetin ja koulun internetsivujen kautta.

Nora laittaa opettajanpöydän takana olevalle kankaalle pyörimään diashown. Nora kertoo, että kun koulu täytti X vuotta, oppilaat saivat tehtäväkseen kuvata päivänsankaria positiivisessa valossa. ”Tässä on oppilaiden koulusta ottamia taidekuvia,” Nora kertoo. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, kuvataidenäyttely.)

Myös Kaarnassa tulee esille koulun mahdollisuudet uudelleen kuvata itseään voimauttavilla tavoilla, kuten nuorten kuvat koulusta. Nuorten ”positiiviset kouluvalokuvat” voivat olla myös merkityksellisiä purettaessa nuorten joskus negatiivisia etukäteismielikuvia koulusta. Ne voivat siis vaikuttaa positiivisesti nuoren suhteeseen koulua ja kouluyhteisöä kohtaan.

## 4.9 Yhteenveto

Opettajien kuvauksien urbaanilegendoiden ja kuulopuheisiin perustuvista koulumielikuvista voisi tulkita kertovan speaktaakkelimaisuudesta (Miller-Kahn & Lee Smith 2001; ks. myös Denzin 2003a; Koyama 2010, 29) koulutuksen kentälämme. Speaktaakkelimaisuudella tarkoitan sitä, kuinka kouluvalintatilanteessa kärjistyneet urbaanilegendat, koulumielikuvat ja koulumaineet ohjailevat joitain perheitä. Kärjistyneiden mielikuvien, mediakuvien sekä maineiden seuraamista

(Denzin 2003a; 2003b) ja koulun valitsemista tältä pohjalta voisi kutsua ehkä it-sessään speaktaakkeliiksi. Kaikkien tutkimuskoulujen opettajien puheessa tulee esille, että osa vanhemmista rakentaa tällaista kouluvalintaspeaktaakkeliä. Tällainen perheiden kouluvalintaspeaktaakkeli näyttää uusintavan koulujen suosituimmushierarkioita (esim. Buendía et al. 2004; Kosunen 2012; 2013; Rajander 2010; Seppänen 2006; van Zanten 2003; 2005) ja kasvattavan koulujen mielikuva- ja mainehierarkioita (esim. Ball & Vincent 2006; Ball & Marroy 2009; Forbes & Weigner 2008; Gillies 2008; 2009; Hollingworth & Archer 2010, 582; Kosunen 2014; Reay & Lucey 2000; 2002; Reay 2007; Savonen 2005; van Zanten 2003; 2005).

Kouluvalintaan näytti vaikuttavan perheiden arvelut koulujen oppilaiden tasosta ja oppimistuloksista sekä koulujen historiallinen status, kuten yksityisen oppikoulun tausta. Myös koulujen oppilaisiin liittyvät kulttuuriset tekijät näyttivät vaikuttavan perheiden kouluvalintaan. Kaarnan opettajat paljastavat joidenkin vanhempien karttavan kouluja otaksumaansa koulun oppilaiden etniseen taustaan liittyen. (myös Kosunen 2016.) Kosunen (2016) huomauttaa, että osa vanhemmista on kehittänyt sofistikoituneita strategioita jakaa kouluja koskevaa ”tietoa” ja vältellä ei-haluttuja kouluja, joissa olettavat olevan paljon valtakulttuurista poikkeavan etnisen taustan omaavia oppilaita. Aarnikon ja Kaarnan opettajat ja rehtorit arvelivat painotuksilla olevan myös osansa koulun suosituimmuudelle. Etenkin sen, että koululla ei ole painotusta ja soveltuvuuskoetta, nähtiin laskevan koulun suosituimmuutta.

Foucault (2005a) on kirjoittanut siitä, kuinka valta toimii visuaalisuuden kautta moderneissa yhteiskunnissa esimerkiksi erilaisten arviointien myötä. Nämä erilaiset kouluinstituutioissakin tyypilliset arvioinnit, arviointidokumentit ja oppimistulosrekisterit ovat vallan visuaalisuuden muotoja, joiden kautta yksilöiden käyttäytyminen tulee tietyllä tavalla kuvatuksi, näkyväksi (Foucault 2005a; Hannus & Simola 2010; Perryman 2006; Segerholm 2001; Simola 1997; Simola et al. 1999). Kyse on tietynlaisia katsomisen ja kuvaamisen tapoja hyödyntävistä järjestelmistä, joita tutkijat ovat kutsuneet skoopiksi järjestykseksi (Seppänen 2001; ks. myös Seppä 2012, 44–45) tai visuaaliseksi järjestykseksi (Rose 2005; Seppänen 2001). Koulujen arviointijärjestelmiin rakentuneet katsomisen ja kuvastamisen näkökulmat (Seppänen 2001; ks. myös Seppä 2012, 44–45) saattavat ei-aioitusti visualisoida yksilöitä ja yhteisöjä hierarkkisesti suhteessa toisiinsa (Foucault 2005a; Hannus & Simola 2010; Perryman 2006; Greek 2013).

Jotkut kansainväliset tutkimukset ovat todenneet koulu-arviointien ja -rankin-gien vahvistavan koulujen suoritushierarkioita ja kärjistävän niitä yksipuolisilla indikaattoreilla (esim. Ball 1997; Perryman 2006; Elacqua 2006; Contreras et al. 2007; Koyama 2010; Lipman 2002; van Zanten 2009; Hannus & Simola 2010). Tämän tutkimuksen opettajat puhuivat hierarkkisista arvioinneista melko vähän. Tämä liittyy tietysti suomalaisen koulutuksen julkisen ja kansallisen arvioinnin

vähäisyyteen. Opettajat mainitsivat lukio-rankingien vaikutuksen koulumieli-  
viin ja maineisiin (myös Kosunen & Carrasco 2014). He toivat esille, että osa  
kouluviraston laadun arviointijärjestelmään kuuluvista arviointimuodoista kuva-  
vat vain osatodellisuutta. Niiden näkökulma (Seppänen 2001; ks. myös Seppä  
2012, 44–45) nähtiin kapeaksi ja välillä vääristäväksi.

Painotetun opetuksen luokat ja niihin liittyvä soveltuvuuskoe näyttävät raken-  
tavan ei-aiottuna sivuvaikutuksenaan tilallista rajaa<sup>59</sup> tyttöjen ja poikien välille  
tutkimuskouluissa. Painotetun opetuksen luokilla oli selkeästi enemmän tyttöjä  
sekä Kaarnassa ja Aarnikossa. Painotetun opetuksen luokat vaikuttivat rakentavan  
myös rajan valkoisuuden ja ei-valkoisuuden, kantasuomalaisuuden ja ei-kan-  
tasuomalaisuuden suhteen Kaarnassa. Tällainen jako on myös visuaalisesti nä-  
kyvä ero, jonka kautta hierarkiat saattavat vahvistua (Bourdieu 2002a). Kyse on  
myös koulutiloissa jatkuvasti ilmenevistä eroista oppilasryhmien opiskellessa  
näissä tietyissä luokkaryhmissä. Nuoret jakautuvat koulujen arjessa kerta toisensa  
jälkeen näihin ryhmiin (myös Thorne 1993, 64–88; ks. myös Lappalainen 2004;  
2006; Rajander 2010). Näihin visuaalisesti nähtäviin eroihin linkittyi myös paino-  
tettujen luokkien oppilaiden sosioemotionaalinen hyväosaisuus, jota Antti Karisto  
ja Sakari Monten (1996; 1997; ks. myös Hannus & Simola 2010; Kalalahti 2012)  
ovat kutsuneet pedagogiseksi eetokseksi. Tätä tarkastelen tarkemmin seuraavassa  
tunnedyndamiikkaa kuvaavassa luvussa.

Edellä sanotun pohjalta vaikuttaisi siis siltä, että koulujen kentällä olisi muo-  
dostumassa jonkinlainen uusi koulujen hierarkkinen visuaalinen järjestys (ks. Ball  
1997; Perryman 2006; Elacqua 2006; Contreras et al. 2007; Koyama 2010; Li-  
pman 2002; van Zanten 2009; Hannus & Simola 2010). Tässä järjestyksessä kou-  
luhierarkian huipulla olisivat koulut, joilla on oppimistuloksilla, aluetekijöillä ja  
historiallisella arvovallalla loistava maine, joka visualisoituu myös mediassa. Täl-  
laisen kouluhierarkian kärjessä olevat koulut erottuisivat (esim. Bourdieu 1996a;  
1998; 2002a) suurella valkoisista oppilaiden ja tyttöjen määrällä.

Todellisuus ei kuitenkaan ole ollenkaan näin kärjistynyt. Koulujen toimijoilla,  
kouluyhteisöillä, kouluvirastolla ja medially näyttää olevan keinoja purkaa koulu-  
hierarkioita. Koulujen toimijat näyttävät tarttuvan luovasti koulujen sisäisiin sosi-  
aalisiin ja kulttuurisiin hierarkioihin, joihin myös esimerkiksi suosituimmushie-  
rarkiat kytkeytyvät.

Koulujen visuaalinen järjestys (Rose 2005; vrt. Debord 2004; Foucault 2005a)  
on siis jatkuvassa liikkeessä. Kouluvirasto on kehittänyt reaktiivisen koulujen vä-  
listä tilannetta tutkivan järjestelmän, jota voisi kutsua myös Knorr Cetinaa (2008;

<sup>59</sup> Barry Thorne (1993, 64–88) kirjoittaa rajatyöstä käytäntöjen ja mekanismien tihenty-  
mänä, joiden kautta sukupuolirajat rakentuvat koulun fyysisissä tiloissa. Rajatyön käsite  
viittaa myös siihen, miten näitä (sukupuoli)rajoja voidaan purkaa (ks. myös Berg 2007;  
2010; Kankkunen 2004). Toisin sanoen tyttöjen ja poikien tilallinen erottelu liikuntatun-  
tien ajaksi, ilmentää rajatyötä. Se korostuu tilanteissa, joissa ihminen haluaisi olla tämän  
rajan toisella puolella. (Ks. myös Berg 2007; 2010a; Kankkunen 2004; Lappalainen 2006;  
Thorne 1993, 64–88.)

2009) ja Noah Webster Sobeja ja Nicole Desirée Ortegónia (2009) lainatakseni skoopiksi refleksi-järjestelmäksi. Järjestelmän näkökulmana, tapana katsoa kouluja, on tutkia koulu-uudistusten tahattomia seuraamuksia. 1990-luvulla koulujen profiloituessa ja pystyttäessä useita painotuksia ja markkinoinnin ja kilpailun kasvaessa kouluvirasto alkoi säädellä painotusten määrää ja sitä, minkälaisia painotuksia millekin alueelle perustetaan koulujen eriytymisen ehkäisemiseksi. Kouluviraston dynaaminen palautesysteemi vaikuttaisi kertovan myös kouluviraston tahdosta (ks. Foucault 2000a; 1998a; 2005c) kohti suurempaa koulutuksen tasa-arvoa. Ainakin voi sanoa, että tasa-arvoa myöskään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden merkityksessä ei ole hylätty kouluviraston taholta. Palautejärjestelmä kertoo myös koulutuspolitiikan ja arjen käytäntöjen dynaamisista vuorovaikutteisista suhteista, joissa järjestelmän yhden toimijan tai toimijayhteisön, kuten yhden koulun toiminta, vaikuttaa myös toisiin kouluihin ja toimijoihin (ks. dynaamisuudesta esim. Bourdieu & Waquant 1992; Kauko 2011; Simola et al. 2012; 2013).

Michel Foucault kirjoittaa (Dreyfysin & Rabinowin teoksessa 1983, 236): ”Minua ihmetyttää yhteiskunnassa se, että taide on suhteessa vain objekteihin eikä yksilöihin tai elämään. Se, että taide on jotain eriytynyttä tai taitelijoiden tekemää. Miksei jokaisen elämästä voi tulla taideteos?”

Foucault’n (1983; 1998c; 1998d; 1998f) käsitys taiteesta on radikaali siinä mielessä, että taide taiteilijoiden etuoikeutena tai koulussa opiskeltavina speifeinä vaativina taitoina ja tekniikoina muuttuu jokaisen ihmisen elämän taiteellistamiseksi. Taiteessa on ennen kaikkea kyse luovasta tavasta olla toisin ja uusin tavoin. Oppiaineita silloittavat tilat, joissa akateemisiksi nimettyjen oppiaineiden luokat ovat täyttyneet oppilaiden kuvista, piirustuksista, maalauksista ja väreistä, kuvaavat tätä Foucault’n ajatusta jokaisen elämän taiteellistamisesta. Tällaiset luokka- ja koulutilat myös purkavat oppiainehierarkiaa<sup>60</sup>, jossa akateemisiksi, luonnontieteellisiksi ja kieliaineiksi nimetyt aineet ovat taide- ja taitoaineiksi nimettyjen aineiden yläpuolella.

Taidekasvattaja, kasvattaja, opettaja, on peili nuorelle (ks. myös Bardy 1998; Halkola et al. 2009; Moon 2010, 99; Sava 2007; Savolainen 2008; 2009). Foucault (1998e, 179) on analysoinut peilisuhteita. Katsoessaan peiliin, oli tämä peili sitten fyysinen peili tai peilaava ihminen, ihminen on itsensä uudelleenluomisen tilassa. Peili näyttää sen, mitä ihminen jo on, mutta se voi näyttää myös toisia, uusia, monenlaisia mahdollisuuksia. Nähdäkseni peilaamisessa on kyse Foucault’lle (1998e; 1998f) jo ”reaalisesti olemassa olevan minän” ja luovan tahdon kuvittelemisen minän yhdistämisestä. Kasvattaja, opettaja voi siis olla nuorelle peili, joka peilaa nuoren positiivisia tulevaisuuden mahdollisuuksia ja auttaa läsnäolollaan nuorta integroimaan nämä mahdollisuudet minäänsä (ks. Kankkunen 2004; Ylönen 2004.) Yhtäältä nuoren luoma kuva tai teos voi olla hänelle tällainen vahvistava peili (ks. myös Bardy 1998; Halkola et al. 2009; Moon 2010, 99; Sava 2007;

---

<sup>60</sup> ks. oppiainehierarkiasta esim. Anttila 2003; 2013; Hyvönen 2007; Hämäläinen 2007.



Savolainen 2008; 2009), jonka kautta hän yhdistää uudet mahdollisuutensa minäkokemukseensa. Uuden neurologisen peilisolututkimuksen (esim. Hari 2007; Reason & Reynolds 2010) mukaan ihminen oppii peilaten, heijastaen toisten toimintaa. Aivojen peilisolut reagoivat toiminnan tekemisen ja sen näkemiseen. Merkityksellistä tässä on, että ihminen peilaa myös toisen ihmisen tunteita. Peilisolututkimuksen valossa ei siis ole yhdentekevää suhtautuuko opettaja nuoreen matalin odotuksin vai positiivisin ja ilon tuntein. Tällainen vuorovaikutus ja katse yksittäisessäkin tilanteessa voi olla se merkityksellinen pieni askel, joka rohkaisee nuorta (Savolainen 2008).

Miksei tällaisena peilinä voi toimia myös toinen nuori tai vaikkapa koulussa vieraileva tutkija? Koulupäivän päätteeksi Samuelin minulle esittelemä matka maalauksiin ja minä tämän maailman peilinä (ks. myös Merleau-Ponty 2006) kertovat ylipäättään läsnäolevan arvostavan katseen ja peilinä olemisen merkityksestä (Savolainen 2008; 2009; ks. myös Ylönen 2003). Ehkäpä läsnäoleva katse ja peilinä olo ovat kutsuja ja paluita dialogiin (Anttila 2003; Huhmarniemi 2001) tilanteissa, joissa opettajayhteisössä on vaikuttamismahdollisuuksien asymmetriaa, hetkittäistä kokemusta hierarkiasta.<sup>61</sup>

Bourdieu (2002a; Bourdieu & Hacke 1997) on kritisoinut taidetta ja etenkin kuvataidetta sen elitistisyydestä<sup>62</sup>. Itse kuvan luominen tai maalaamisen prosessi eivät ole elitistisiä sinänsä. Bourdieu kritisoi sitä, miten intellektuaaliset arvottavat periaatteet ja yläluokkaiset makuarvostelmat määrittelevät sitä, mitä pidetään hyväksyttävänä, arvostettavana taiteena, sekä sitä, minkälaisen periaatteiden ja tekniikoiden (*principles of vision and division*) mukaan taidetta tulisi tehdä. Bourdieu tarkoittaa myös sitä, että taiteen tekemiseen vaadittavat tekniikat edellyttävät monesti pitkää koulutusta ja koulutukseen pääsy taas ihmisen ja hänen perheensä kulttuurista ja mahdollisesti taloudellista pääomaa ja niin edelleen. Yksi haastattavista kuvataiteenopettajista kumoo Bourdieun (2002a) väitteen kuvataiteen elitistisyydestä tai kuvataiteen merkityksellisyyden kokemuksen luokkasidonnaisuudesta kertoessaan nuorista, jotka ovat vahvistaneet merkittävästi toimijuuttaan (ks. Anttila 2003; 2004; Brunila 2009; Kauppila 2007; Liimakka 2013; Rainio 2010) kuvataiteen myötä, vaikka he eivät ole saaneet perheeltään minkälaista tukea kuvataiteen tekemiseen. Myös toinen kuvataiteenopettaja kertoo etnisyytensä

---

<sup>61</sup> Inkeri Sava (2004, 54–55) näkee portfolioit ja niiden yhteisöllisen jakamisen tärkeänä ammatillisen refleksiivisyyden ja itseprosessin muotona, jonka myötä ihminen voi voimautua ja vahvistaa toimijuuttaan. Ihminen voi kokea eheytyksen kokemuksen kertoessaan itse elämäntarinaansa itse haluamallaan tavalla (Sava 2004; Savolainen 2008; 2009).

<sup>62</sup> Bourdieun analyysejä tarkasteltaessa on merkityksellistä huomioida, että ne perustuvat suomalaista yhteiskuntaa huomattavasti hierarkkisemman ranskalaisen yhteiskunnan analyyseihin (myös Kahma 2011).

vuoksi ulossuljetuista tytöistä, joille kuvataide, valokuvaus, on ollut keino käsitellä kokemiaan asioita. Edelleen Foucault'n (1983, 236) kysymys koskettaa: ”Miksei jokaisen elämästä voisi tulla taideteos?”

Bourdieu (2002a, 34–35) näkee, että populaarikulttuurin asteittainen sekoittaminen korkeakulttuuriin ja taiteisiin voisi olla tapa purkaa taiteen kentän sisäistä hierarkkisuutta. Populaarikulttuuri mahdollistaa myös osallistujille yhteisöllisen karnevaalisuuden, tunteen elinvoimasta ja yltäkylläisestä naurusta, jotka puolestaan mahdollistavat vapautumisen tunnetta ja konventioiden muuttamista (Boal 1989; Freire 1998; 2005). Ihmisiä yhteentuoava karnevalistisuus taiteen ja kuvataiteen tilana voivat avata uusia mahdollisuuksia taiteen sisällä (ks. myös Skeggs 2004b, 90). Kaaman kuvataidenäyttelyssä on tällaista karnevalistisuutta. Eri kulttuurien symbolit, populaarikulttuuri, kuten tatuoinnit, nuorten tunnemaismat ja erityisopetuksen luokalla olevien nuorten työt näköalapaikoilla luovat kulttuurista, kuvallista ja muodollista moninaisuutta visuaalisesti näyttävään tilanteeseen.

Ronjan tapa purkaa kuvataiteisiin kietoutuvaa ”elitistisyyttä” liittyy myös tähän karnevalistisuuden ajatukseen (Bourdieu 2002a, 34–35). Ronjahan on kuvataiteen ja roolileikkipäivän silloittaja ja puolestapuhuja (ks. Becker 2002, 13). Kuvataiteen tuntien sisällä hän purkaa korkeakulttuurisuutta esimerkiksi onnea käsittelevän omakuvatyön kautta. Työskentelyssä eivät siis korostu tietyt abstraktit muodot tai tekniikat (ks. Bourdieu 2002a) vaan lähtökohtana on nuorten oma kokemus. Ronjan tavassa on yhtäläisyyksiä Merleau-Pontyn (2006) ajattelun kanssa; kuvan luomisen kautta ihminen voi löytää uuden kosketuksen itseensä ja maailmaan. Tämän omakohtaisen kokemuksellisuuden ja kosketuksen kautta myös ihmisen maailmasuhde voi rakentua uudella tapaa (ks. myös Bourdieu 2000). Ronja kertoo, kuinka tällainen työskentely on synnyttänyt myös syvällisiä filosofisia keskusteluja. Nuorten hiljainen tietotaito (Koivunen 1998; Rouhiainen 2003) on tullut näkyväksi ja uuden oppimisen dialogiseksi (Anttila 2003) ainekseksi. Nuorille näyttää syntyvän uusia kuvataiteellisia taitoja, resursseja (ks. Bourdieu 2002a; 2006), niin kuvan tekemisen kuin sen intellektuaalisenkin ymmärtämisen suhteen.

Kosunen (2016) on kirjoittanut siitä, kuinka myös mielikuvilla nuorten hyvinvoinnista ja viihtymisestä koulussa (sosiaaliset tekijät, *expressive order*) on tärkeä merkitys koulumaineissa ja vanhempien kouluvalinnoissa. Aarnikon mahdollisuudet vaikuttaa koulumaineeseen välittämällä juuri kuvaa siitä, miten hyvin nuoret viihtyvät koulussa ja miten keskittyneesti he opiskelevat, näyttää merkittävältä hierarkioiden purkamisen käytännöltä. Aarnikossa luodaan uusia koulukuvia niin laadunarviointiraportissa kuin koululehdessäkin, jotka ilmentävät koulun positiivista tunnedynamiikkaa, nuorten hyvinvointia ja viihtymistä. Kuvallisen ja visuaalisen kulttuurin (esim. Hoikkala & Paju 2013, 211; Sava 2007), median, internetsivustojen (esim. Forbes & Weigner 2008; Rawolle 2010a; 2010b) ja visuaalisten raporttien (esim. Power 1999; 2003) aikana uudennlaisilla koulukuvilla voi olla yllättävänkin nopea vaikutus nuorten ja vanhempien mielikuviin koulusta ja

sen maineesta. Koulujen omat kokonaisvaltaisemmat koulukuvat ja koululehdet voivat tuottaa koululle positiivista hierarkiattomuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä. Ne voivat purkaa kärjistyneitä koulumielikuvia.

## *5 Tunnedynamiikka kouluissa*

Tämä luku pureutuu hierarkkisuuteen liittyviin tunteisiin kouluyhteisöjen sisällä sekä hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia edistävään tunnedynamiikkaan. Asetan näyttämölle opettajantyön työsuorituksen arviointiin perustuvan palkkiojärjestelmän. Analysoin sitä, minkälaisia eriarvoisuuteen liittyviä tunteita se on saanut aikaan kouluyhteisöissä. Tarkastelen myös painotetun opetuksen synnyttämää hierarkiaa painotetun ja tavallisen opetuksen luokkien välillä tunteiden näkökulmasta. Huomioni kohteena on se, minkälaisia erilaisia tunteellisia ilmaisuja opettajat liittävät näihin kahteen ryhmään jakautuviin nuoriin.

Luvun keskiosa tarkastelee opettajan autonomian ja liikkumavaran tunteita ja edellytyksiä. Kirjoitan opettajan työn autonomian tunteeseen puuttumisesta sekä siitä, miten yhteisöllisen toiminnan avulla opettajat saivat omaa työtään koskevan päätäntävällän takaisin. Näin he ehkäisivät myös hierarkkisen oppilasjaottelun. Analysoin opettajien tunnepuhetta budjetin tuoman liikkumavaran merkityksestä opetustyölle ja työssä jaksamiselle.

Luvun loppuosa alkaa opettajien yllätyksellisellä ja spontaanilla toiminnalla. Opettajan työsuorituksen arviointiin perustuvan palkkiojärjestelmän synnyttämät hierarkkisuuteen liittyvät tunteet muuttuvat. Opettajienhuoneen lavan tunnelma muuttuu. Opettajat ottavat tilan haltuunsa refleksiivisellä leikkillisyydellä keventäen tunnelmaa. Koulujen lavoilla syntyy leikkiä, keveyttä ja yhteisöllistä iloa. Kirjoitan näistä yhteisöä kohottavista tunteista kertoen opettajien musiikkiesityksistä, palkkio- ja budjettineuvotteluihin liittyvistä keventävistä tilanteiden käännöksistä sekä koulukuvissa esille tulevasta yhteisöllisestä ilosta. Kohottavien tunteiden saattelemana analysoin koulujen yhteisöllistä karismaattista tunnedynamiikkaa. Tällaisessa tunnedynamiikassa näyttää syntyvän synergiaa hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksille. Havainnollistan kouluyhteisöjen tunnedynamiikkaa moninaisin kiehtovin aineisto-ottein, joissa tulee esille sekä jäsenten väliset positiiviset tunnesuhteet että yhteisössä niiden vaikutuksesta syntyneet liikehdinnät. Luku tulee kokonaiseksi kuvatessa tunnetta hyvän kehästä.

### *5.1 Palkkiojärjestelmä ja epäoikeudenmukaisuus*

Kouluvirasto on päättänyt, että opettajien työsuoritumista arvioidaan osana opettajan ja rehtorin välisiä kehityskeskusteluja. Näiden keskustelujen ja arviointien pohjalta rehtorin tulee ehdottaa kuusi kandidaattia, joka saavat työsuorituksen arviointiin perustuvaa palkanlisää. Kouluvirasto varmistaa rehtorien ehdotukset ja tekee lopulliset päätökset työsuorituksen arviointiin perustuvan palkanlisän saajista. Seuraavassa otteessa puhuva opettaja tuo esille, että palkkasysteemi vaikuttaa luovan jonkinasteisia emotionaalisia jännitteitä kouluyhteisön dynamiikkaan.

Opettaja: Joo mä voin sanoa sulle, että mä saan sitä (lisäpalkkaa). Ja tää on just sellanen, että mä oon inhonnu mä sanoin jo rehtorille kun hän sanoi, että mä haen sitä sulle mä sanoin, että älä hae, kun tämä on semmonen asia, mikä aiheuttaa hirveesti ristiriitoja täällä koulussa. Siis opettajat ei hyväksy sitä. Mäkään en tiedä, mitä järkeä siinä on, että miten meitä voidaan arvioida tehtävissämme, kun meidän tehtävät on niin erilaisia. On itsestäänselvää, että rehtori kenties esittää mua siihen, koska mä joudun tekemään kokoajan jotain. Okei mä voisin tehdä sen huonosti onhan sekin vaihtoehto. Mutta en oo vielä varmaan tehnyt sitä hirveen huonosti. Mutta mä olen aina tekemässä jotain. Miten sä voit verrata mua siten vaikka siihen äidinkielenopettajaan, jolla ei ole oikeastaan mitään ylimääräisiä tehtäviä. No sitten rehtori sano, että no se voisi kuitenkin ottaa itselleen kaikenlaista ja osallistua ja järjestää. Mä sanoin, että voishan se, mutta että mä en myöskään pidä tätä ihan järkevänä, että ihmisiä pistetään tämmöseen ranking-asemaan tässä. Mä pidin sitä tosi omalaatuisena. En mitenkään ilahtunut siitä, että sain sen, enkä siitä, että kukaan sitä yleensä sai. Oli varmaan ihan järkeviä ne, ketkä sieltä tuli sit se lista. Mutta se aiheutti opettajahuoneessa sellasen just niinkun oletinkin, että miks noi sai sen ja mää en saanut sitä, miten ne arvioi, että toi saa sen ja mä en saa sitä. Sitten kun se on aika pieni raha, niin sillä tavallaan sitten aiheutetaan semmonen inhottava epäsopeus niihin ihmisiin. (Haastattelu, yksi tutkimuskouluista, opettaja.)

Edellisessä otteessa puhuva opettaja puhuu siitä, miten ylimääräinen palkka asettaa hänet enemmänkin ikävään asemaan. Tämän voisi tulkita niin, että hän tulee ikään kuin merkityksi hierarkiaa rakentavalla symbolilla. Hän tulee asemoiduksi kaksoissidoksen kaltaiseen tilanteeseen. Yhtäältä hän saa tunnustusta ja lisää taloudellisia resursseja suhteessa toisiin (esim. Bourdieu 1998; 2000). Toisaalta taas hän joutuu kohtaamaan samaisesta asiasta ehkä toisten opettajien hankalia tunteita.<sup>63</sup>

Kaikissa tutkimuskouluissa tämä suoritusperustainen palkkajärjestelmä vaikuttaa olevan ristiriidassa opettajien kollegiaalisen eetoksen kanssa. Valtaosa opettajista puhuu siitä, kuinka kaikki opettajat tekevät valtavasti töitä ja ”ylimääräistä” työtä. He pitävät vaikeana löytää selkeästi perusteltavia kriteereitä sen suhteen, kenelle työsuorituksen arviointiin perustuvaa palkanlisää annetaan. Osa tutkimuskoulujen opettajista kokee, että suorituksen arvioinnin palkanlisä rakentaa opettajahierarkiaa kouluyhteisön sisään.

<sup>63</sup> Lisäksi huomionarvioista on se, että tutkimuskouluissa on koulutuksen järjestäjän työhyvinvointiselvitysten mukaan kunnan keskiarvoa korkeampi työyhteisön ilmapiiri. Sellaisen työyhteisön kannalta, jossa emotionaalinen ilmapiiri on lähtökohtaisesti toimimattomampi, esimerkiksi liian vähäisten taloudellisten resurssien ynnä muun takia, tällaisella suorituksen arviointiin perustuvalla palkanlisällä voi olla vielä voimakkaampia vaikutuksia.

Toinen tutkimuskoulujen opettajista osallistui opettajille tarkoitettulle ravintolailalliselle, jossa oli mukana opettajia ympäri Etelä-Suomea. Tämä osallistunut opettaja kertoo havainnoimassani opettajienkokouksessa kyseisestä opettajien tapamisesta. Hän kertoo, että kaikkien mukana olleiden opettajien kouluissa, joissa lisäpalkan saajat oli julkaistu, oli kokemuksia negatiivisista seuraamuksista koulun ilmapiirille. Opettaja tuo esille, että jotkut opettajat olivat kertoneet illallisella, että palkkiojärjestelmä oli koettu todella epäreiluna ja jotkut opettajat olivat harkinneet työnsä lopettamista kyseisessä koulussa. Saattaa myös olla, että palkkiojärjestelmän vaikutukset kohdistuvat voimakkaimmin sellaisiin opettajiin, jotka saavat palkkion ja kokevat sen ristiriidassa yhteisön kollegiaalisen eetoksen kanssa, jolloin siitä aiheutuu heille syyllisyyttä.

Palkkiojärjestelmä näyttää myös asemoivan rehtorit ristiriitaiseen asemaan. Seuraavassa otteessa puhuvan rehtorin haastattelussa näkyy konflikti rehtorin halussa palkita opettajia ja toisaalta kertomukset siitä, kuinka palkkion jakaminen on synnyttänyt pitkään jatkuneita keskusteluja ja epätasapainoa kouluyhteisöiden ilmapiirissä.

Susanna: Haluisitko jatkaa sen antamista, vai miten ajattelet?

Rehtori: Toki, toki haluaisin. Se on aina tietysti tylsää, että tämmöiset pitää olla julkisia tässä opettajayhteisössä. Mä ymmärrän sen niinkö liikelämässä ja tämmöisessä, jossa ikään kuin se kilpailu on sellainen osa sitä. Mutta tää on jotenkin niin tasa-arvoista koko ajan, että ihmiset pyrkii tekemään parhaansa, että sehän on aina subjektiivinen näkemys, ja siitä voidaan olla eri mieltä. Mutta näin toissapäivänä J-lukion reksin, kun se oli kahvilla, ja me istuttiin ja juteltiin muita. Ja kun minä häneltä esimerkiksi kysyin neuvoa, niin hän sanoi, että kun koulu alkoi, niin hän kertoi, mitä hän on tehnyt. Hän sai vielä marraskuussa joltain opettajalta viestin, että hän ei voi ymmärtää sun päätöstä. // Mut että ehkä se nyt, kun se on kertaalleen menty, niin ajatus siitä, että sitä vois niinkö tasaisesti jakaa ihmisille vähän, että se jakaantuis sinne, että nostaa jonkun ihmisen jotain tekemistä, että kyllä mä uskon, että se nostais tätä yhteishenkeäkin. Mut se on ihan hirveen hienovarainen juttu, että kun tietää, että kaikki ihmiset varmaan kuitenkin yrittää parhaansa. Niin, että tietyllä tavalla mä oon pettynyt, että mä en tänä vuonna voi sitä antaa, koska mä olin viime vuonna suunnitellut, että tänä vuonna nämä, jotka selkeästi nous esiin, että sitten mä voisin seuraavana vuonna antaa, koska nyt ois ollut ihan hyviä kandidaatteja kans. (Haastattelu, Kaarna, rehtori.)

Rehtorin haastatteluote kertoo tähän palkkiojärjestelmään liittyvästä ristiriidasta. Tämä ristiriita on kollegiaalisen tasa-arvoisen opettajakulttuurin sekä suoriutumisten perusteella tiettyjen opettajien palkitsemisen ristiriita. Tämä palkkiojärjestelmä tuo esille myös pedagogisen työn keskeisen ristiriidan, jonka kanssa opettajat tekevät työtä lähes päivittäin. Opettajien työn nuorten kanssa on toivottu edis-

tävän koulutuksellista tasa-arvoa ja oppilaiden tasa-arvoisia mahdollisuuksia hyvään elämään (ks. esim. Ahonen 2003; Kalalahti & Varjo 2012). Samanaikaisesti opettajien tulee suhteuttaa oppilaita kussakin oppiaineessa arvosanhierarkiaan sekä edelleen tietyillä kriteereillä valita ”parhaita oppilaita”, jotka saavat stipendejä. Nyt rehtoritkin ovat tämän tasa-arvon kulttuurin ja henkilöiden valikoimisen ristiriitaisten odotusten äärellä.

Lopuksi on tärkeää huomata, että työsuorituksen arviointiin perustuvaa palkanlisää ei kuitenkaan nähty täysin yksiaanisesti negatiivisena työyhteisön dynamiikalle. Osa haastatelluista opettajista sanoi, että palkanlisän saajat ovat ansainneet sen, ja että heidän mielestään tämä työn suorituksen palkanlisä on ihan hyvä asia, joka motivoi opettajaa työssään.<sup>64</sup>

## *5.2 Tunne hierarkkisesta kilpailutilanteesta vai perusoikeus vapauteen?*

Tutkimuskoulujen toimijoiden kilpailutunne vaihtelee. Jotkut koulujen toimijat kokivat, että koulujen välillä on kilpailutilanne ja toiset taas ilmaisivat kilpailua olevan enemmän toisissa kouluissa. Seuraavassa otteessa puhuva opettaja Minea tuo esille, ettei hän ei itse koe kilpailutilannetta.

Susanna: Joo. Sitten mä vielä kysyn lopuksi, että koetko, että koulut on kilpailuasemassa tän kouluvalinnan ja profiloitumisen ja laadun arvioinnin...

Opettaja: Kyllä ne joutuu. Ja me aina oletetaan, että me ei kärsitä siitä suoranaisesti. Mutta mä voin kuvitella, että kyllä moni sitten jo kärsiikin siitä silloin, kun ollaan sellaisessa jatkuvassa tavallaan ollaan jo aika hyvällä tasolla, mutta sitä kokoajan vertaillaan, niin ei se ole mukavaa. Ja esimerkiksi ala-asteilla mä oon huomannut nyt jo, kun mulla on ystäviä paljon ala-asteella myös töissä, niin se myös kiristää semmosta opettajien yhteistyötunnelmaa ja siis ala-asteella ku ne aika lailla rupee sitten kilpailleen omien luokkiensa. Kun niillä on kokonaisvaltainen vastuu tavallaan jostain ryhmästä, mutta meillä ei oo, kun se vähän niin kuin pyörii täällä, niin alkaa tuleen [viittaa emt. ala-asteisiin] sellaisia, että mä en autakaan sua, kun mun ryhmä on vähän parempi ja mä teen nää omat hommat tälle ja sitten mä saan tavallaan pisteitä siitä. Ja sä teet tota ja tee sä mitä lystää ja yritä selvittää. Siitä alkaa tuleen opettajahuoneeseenkin sellaisia kilpailujärjestelmiä. Tavallaan sitten voidaan myös kiusata sitä jotain,

<sup>64</sup> Yksi opettajista, joka puhuu palkkiosta hyvänä ja toimivana, kertoo myös, että hän ei itse saanut sitä. Hän sanoo, että voi olla hyvällä omallatunnolla, kun ei itse saanut palkkiota ja toinen, joka oli tehnyt ”enemmän töitä”, sai sen. Tämä saattaa viitata siihen, että palkkion saantiin voi liittyä jonkinlaista syyllisyyttä kollegiaalisessa yhteisössä, jolloin voi olla helpompaa olla ilman palkkiota.

joka ei selviä, joka tavallaan tulee siellä viimeisenä, että hei haa haa sä pistät meidät kokoajan jonnekin mustalle listalle, että yritäs nyt saada se oma luokkas oppimaan lukemaan ja tämmöstä näin. (Haastattelu, Aarnikko, opettaja.)

Opettajan kokemus on se, että kilpailu ja kilpailun tunne saattavat olla todellisempia kouluissa, joissa oppilaiden arvosanataso on korkealla. Hän viittaa tuttujen opettajiensa kokemuksiin. Hän viittaa myös ystäviensä kautta muista kouluista kuulemiinsa tarinoihin siitä, miten tunne kilpailusta on rakentanut hierarkiaa opettajayhteisössä ja jopa nimittelyä ja toisen määrittelyä heikommaksi. Tällaisia kokemuksia ei voi yleistää muihin kouluihin. Kyse on opettajan kuulemista kertomuksista. Kiinnostavaa onkin, miten kilpailusta puhutaan toisten opettajien ja koulujen kautta.

Myöskään seuraavassa otteessa puhuva opettaja Reetta ei varsinaisesti puhu kilpailun tunteesta. Hän viittaa toisten kokeneempien opettajien näkemyksiin siitä, että koululla on tapahtunut jonkinlainen polarisaatio oppilaiden motivaation ja ”hyvyyden” suhteen.

Reetta: No kyllähän siellä semmonen tietynlainen polarisaatio siinä tapahtuu, että tossa tommoset kollegat, jotka on vuosikymmeniä tätä työtä tehnyt, että puhuu sitä monesti, että se semmonen keskivertoaines vähän niin kuin puuttuu, että on niitä, jotka on valikoituneesti tullut sen koulun kielitarjonnan tai painotetun opetuksen perässä ja on motivoituneita ja tosi hyviä oppilaita, mutta sitten se semmonen lähialueen ihminen, joka tulee lähikouluun ni voi olla sitten aika semmonen, että se nyt on vaan ajautunut kun se on se paikka, mihin sille on se paikka osoitettu, että vähän tätä puoltahan siinä on. Sen takia just pitäisi saada sieltä lähialueelta myös ne kaikki semmoset hyvät oppilaat sitten. Mieluummin ku se, että siitä tulee sitten kauhean iso ero, että yleislinjat vastaan nämä muut linjat. (Haastattelu, Kaarna, Reetta.)

Kiinnostavaa on jälleen, että polarisaatio ilmaistaan toisten opettajien kokemuksen kautta. Opettaja ei identifioi itseään eriytymisen tai kilpailun tunteeseen. Sen sijaan hän puhuu lähialueen ”hyvien oppilaiden saamisesta”, jotta painotetun opetuksen ja yleisopetuksen välinen polarisaatio voitaisiin purkaa. Hän tuntuu kuvaavan jonkinlaista painetta purkaa eriytymistä toimenpiteillä, jotka edistäisivät ”motivoituneita oppilaita” hakemaan yleislinjoille.

Tutkimuskoulujen toimijoiden kilpailuntunne siis vaihtelee. Monet opettajat esimerkiksi Aarnikossa mainitsevat, että koulujen välillä on kilpailua oppilaista, mutta he eivät tunnu jäävän tähän kilpailuun kiinni. He sanovat haluavansa työskennellä koulun alueen nuorten ja juuri Aarnikon oppilaiden kanssa. Vaikuttaa siis siltä, että koulutuspolitiikan konteksti ei synnytä vahvoja kilpailupaineita oppilaiden suhteen näissä opettajissa.



Sen sijaan kaikkien koulujen rehtorien puheessa tulee jollain lailla ilmi tunne kilpailutilanteesta. Ehkä rehtorin professio vastuunkantajana riittävästä koulubudjetista ja oppilasmäärästä herkistääkin rehtoreita institutionaaliselle kilpailutilalle (Varjo & Kalalahti 2013).

Seuraavassa otteessa puhuva Topias ei usko Aarnikon opettajien kokevan uhkaa oppilasmäärästä senkään vuoksi, että koululla on ylimääräisiä resursseja tasoittaa oppilasmäärän muutoksen vaikutuksia.

Topias: Tuskin opettajat ovat kokeneet vielä minkäänlaista uhkaa, kun meillä on kuitenkin sitä muuta tän oppilasmäärän tuoman resurssin lisäksi sitä muuta resurssia sen verran, että meillä on mahdollisuus myöskin näitä tällaisia oppilasmäärästä aiheutuvia resurssimuutoksia tasoittaa, että emme ehkä ole niin heikossa tilanteessa kuin monet koulut, joilla ei ole tällaista tasoitusmahdollisuutta. (Haastattelu, Aarnikko, Topias.)

Valtiolliset ja kunnalliset koulujen tukiresurssit näyttäytyvätkin tärkeinä opettajan työn voimavarojen kannalta. Nämä resurssit vaikuttavat luokkakokojen pitämiseen sen kokoisina, että opettajilla on mahdollisuuksia kiinnittää huomiota esimerkiksi oppilaiden oppimisen ehtojen parantumiseen ja oppilaskohtaisessa työkentelyssä innostamiseen. Kirjoitan tarkemmin näistä mahdollisuuksista seuraavassa pedagogista rohkeutta koskevassa luvussa.

Seuraavassa otteessa puhuva Meri paljastaa uuden tilanteen tuoman vapauden ja koulujen toimijuuden mahdollisuuden. Hän kokee, että olisi väärin kahlita ihmiset vaan omille alueilleen. Tulkitsen Merin puheen puheena inhimillisen liikumavapauden tärkeydestä.

Meri: Kannatan kyllä vapautta. En näe, että se sopisi (tauko) jotenkin se ei ole osa kaupunkilaisuutta, että ihmiset suljettais niihin omiin alueisiin. Tokikin kilpavarustelu on yksi iso ongelma. Eli niinkun meidän omassakin koulussa on nyt sitten tätä profiilin nostoa ja soveltuvuuskoeluokka. // Se on mahdollisuus myös niille kouluille, jotka ehkä eivät ole niin niinkun se alue ei ole varsinaisesti kauhean houkutteleva. Eli se voi olla voimavara. Mutta riippuen sitten niinkun koulun kulttuurista ja niistä ihmisistä, ketkä siellä on vaikuttamassa se voi sitten olla myös se suden kuoppa, mihin putoaa. Uskaltaisin väittää, että tässä koulussa kuitenkin monella tavalla pystytään myös hyödyntämään tätä. Toisaalta mä näen, että se on myös vähän keinotekosta, että mä olin eilen (kyseisiin painotuksiin liittyvien oppiaineiden) verkoston kokouksessa, missä oli siis // maikkoja, ketkä oli kiinnostunut tästä. // Ja me puhuttiin just siitä, että on kouluja, joissa on vuosikausia pyritty saamaan painotus, mutta sitä ei ole myönnetty. Mä en sitten tiedä niin hyvin en tätä järjestelmää tunne, että miten sitten opetuslautakunta hyväksyy jotkut painotukset ja joitakin painotuksia se ei hyväksy. Käsittääkseni alueella lasketaan, kuinka monta voi olla näitä, että ihan naapurikoulut ei voi olla samalla painotuksella. (tauko) Mutta tietysti kuulostaa myös ikävältä, että on kouluja, missä on

opettajia, jotka on todella intohimoisia oman aineensa suhteen ja sitten sitä painotusta ei saada. // Mää uskon semmoseen vapaaseen kilpailuun kyllä siinä mielessä, että mustahan se on ihan motivoivaa, jos koulussa ollaan vaikka semmosessa tilanteessa, että joudutaan miettimään, miksi se ei ole vetovoimainen. Tavallaan yksittäisellä koululla on aika paljon vaikutusmahdollisuuksia myöskin. (Haastattelu, Aarnikko, Meri.)

Merin tavassa tarkastella kilpailutilanteeseen liittyvien koulujen ”vetovoimia” näkyy uusien mahdollisuuksien etsiminen. Hän ei tarkastele kouluvalinnan mahdollistamia koulumarkkinoita niinkään lähtökohtaisesti hierarkkisina vaan on kiinnostuneempi siitä, minkälaisia uusia toimijuuden tiloja koulujen vetovoimien analyyseistä voi aua. Nähdäkseni Merin puheessa on keskeistä se, että opettaja ei itse ala rakentaa kouluhierarkiaa vaan kiinnittää huomioita niihin tilanteisiin ja kohtiin, joissa syntyy opettajien ja kouluyhteisöiden uusia vaikutusmahdollisuuksia, joilla voidaan puolestaan purkaa hierarkioita.

Toki Meri huomioi haastattelussaan myös esimerkiksi soveltuvuuskokeiden ei-aiottuja sivuvaikutuksia, mutta hänen puheessa painottuvat toivon ja luottamuksen näkökulmat. Hän näkee vapauden ajatuksen, ja sen että ihmisiä ei kahlita yhteen maantieteelliseen tilaan, kaikille kouluyhteisöille lopulta hyvää tuovana. Ehkä keskeistä Merin puheessa on hierarkioiden purkamisen kannalta se, että opettajat ja koulut kiinnittävät huomioita mahdollisuuksiinsa vaikuttaa.

### *5.3 Tunne motivoituneista oppilaista?*

Tuulia: Senkin takia se myöskin näkyy tässä meidän ilmapiirissä, että oppilaita niinkö tulee muualta, ja tuo sitten mukanaan niitä vaikutteita ja kaveripiirikin kasvaa niinkö ihan toisella lailla, että ne on kans ehkä itsenäisempiä nää meidän koulun oppilaat monesti, kun ne niinkö uskaltautuu hakeutumaan muualta, että se koulumatkan pituus kasvaa. Ja tähänhän liittyy tähän x-painotteisuuteen just, että kun oppilas on tällä painotetun opetuksen luokalla, niin hän saa tän matkakortin ilman muuta sitten, että on mahdollisuus tulla pidempäänkin.

Susanna: Joo, miten sä sitten aattelisit, että se vaikuttaa yksittäisen opettajan työhön, että jos nää on tavallaan nää oppilaat itsenäisempiä ja kun he tulee tän painotuksen takia?

Tuulia: Ne on paljon motivoituneempia, tosi, tosi paljon. Hirveen paljon motivoituneempia, ja sitten ylipäättänsäkin koulunkäyntiin, ja se näkyy muissakin oppiaineissa // kaikki semmoinen asennoituminen asioihin on avarampaa ja sellaista niinku, että valmius on tehdä, kokeilla ja lähteä. Jos mulla ois ollut nyt joku yleisopetuksen luokka kenties, ei voi sillä aina leimata, mutta jotkut luokat, niin siellä on sellaisia, jotka eivät kauheasti halua, eivätkä innostu uuden kokeilemisesta ja poikkeuksellisesta työjärjestyksestä ja semmoisesta. (Haastattelu, Kaarna, Tuulia.)

Kaarnan opettajan puheessa tulee ilmi näkemys siitä, että painotetun opetuksen oppilaat ovat motivoituneempia koulunkäyntiin ja rohkeampia kuin yleisluokkien oppilaat. Opettaja perustelee sitä sillä, että he tulevat pidemmän matkan päästä. Mitä tämä motivaatio sitten oikeastaan on? Kaarnan opettaja perustelee näkemystä oppilaiden motivaatioeroista myös sillä, että painotetun opetuksen oppilaat ovat innostuneempia koulun arjesta poikkeavista oppimisjärjestelyistä ja tavoista. Kaarnan opettajien laadullisen kyselyn vastauksissa useat opettajista sanovat, että painotettujen luokkien oppilaiden perheet osallistuvat paljon ja mielellään koulun toimintaan. Painotettujen luokkien oppilaista puhutaan enemmän tuettuina.

Painotettujen luokkien perheet osallistuvat paljon ja mielellään koulun toimintaan. He tukevat lapsiaan selvästi enemmän kuin tavallisilla luokilla olevien oppilaiden vanhemmat. (Laadullinen kysely opettajille, Kaarna, opettajan vastaus.)

Olisiko tässä motivoituneisuuden eroissa sittenkin kyse siitä, minkälaisia mahdollisuuksia painotetuille luokille hakevat oppilaat ovat saaneet aikaisemmin ja miten heidän perheensä ovat tukeneet heitä, kuin jostain pysyvästä kognitiivis-emotionaalisesta ominaisuudesta (ks. esim. Bourdieu 1998; Bourdieu ja Passeron 2000; Reay 2000; 2004a)?

Toisaalta yksi Kaarnassa pitkään ollut opettaja sanoo, että painotettujen opetuksen luokkiin liittyvä tasollinen erottautuminen on tasoittunut. Hän näkee erotautumisessa tapahtuneen muutoksen.

Samuel: No alkuvaiheessa oli niin, että kyllä siinä vähän nää valin naisluokat erottautuu, että ne oli niin sanotusti hyviä luokkia ja ne tavalliset oli huonoja. Se on tasoittunut nyt, että sitten voi sanoa nykyisin, että ei ne nyt välttämättä niin hirveesti, että tavallisillakin luokilla voi olla tosi hyviä oppilaita // että ei se enää takaa silleen mitään. Sillain se mun mielestä on muuttunut. (Haastattelu, Kaarna, Samuel.)

Painotettu opetus ei myöskään välttämättä rakenna emotionaalista eriytymistä oppilaiden motivoituneisuuden tai opettajan työn kuormittavuuden suhteen koulu-yhteisöiden sisällä (painotetun opetuksen luokat vastaan yleisopetuksen luokat) tai koulujen välillä. Painotettu opetus voi mahdollistaa myös uudenlaista yhteisöllisyyden tunnetta koululle, kuten tunnetta kouluidentiteetistä, kuten seuraavassa otteessa puhuva Veli tuo ilmi.

Susanna: Sä mainitsit silloin kun juteltiin yhden vanhempainillan jälkeen, että se luo just kiinnostusta tää painotus opettajille ja oppilaille ja luo kouluidentiteettiä. Tälleen mä olin kirjottanut ylös.

Veli: Joo kyllä se on ihan totta. Kyllä se on mun mielestä keskeinen osa sitä koulun identiteettiä niinkun se painotus, että tavallaan mielletään jo silloin ku siihen kouluun sitten haetaan, että tää on tietynlainen koulu ja ehkä opettajatkin tosiaan kokee sen sitten semmosena vahvuutena. (Haastattelu, Kaarna, Veli.)

Opettajien mukaan painotettu opetus voi myös purkaa opetussuunnitelman oppiainehierarkiaa. Painotettu opetus voi mahdollistaa uudenlaista luovaa toimintaa ja oppimista mahdollistaessaan oppiaineiden ja tavoitteiden integroimista ja soveltamista. Vaikkakin painotettu opetus on suunnattu painotetun opetuksen luokille, se näyttää tuovan myös paljon kulttuurisia resursseja ja mahdollisuuksia koko kouluyhteisölle. Esimerkiksi tutkimuskouluissa on painotettuun opetukseen liittyviä tiloja, jotka ovat avoimia kaikille koulun oppilaille. Painotettu opetus voi mahdollistaa erilaisia tapahtumia tai vierailuja, joihin muillakin koulun oppilailla on mahdollista osallistua.

Aarnikossa opettajat ja rehtori eivät kokeneet painotetun opetuksen eriyttävän oppilaita tai oppilasluokkia heidän motivaationsa tai vanhempien emotionaalisten voimavarojen suhteen.

Susanna: No näkyykö näiden oppilaiden, jotka hakee tähän luokalle heidän vanhemmissaan. Onks he jotenkin, onks siinä mitään eroa suhteessa koko koulun oppilaiden vanhempien niin ku taustaan tai osallistumiseen tai tällaseen tukeen, miten he tukee näitä nuoriaan tai?

Rehtori: Nyt täytyy sanoa, että ei oo tullu yhtään esille eikä oo tullu. Tää oli ihan hyvä kommentti, täytyy oikeestaan, tai kysymys, niin lähtee niin miettimäänkin sitä ja kattomaan vähä, onks siin mitään eroa. Mutt ei ainakaan nyt meidän seiskan ryhmän kanssa oo sen kummempaa. (Haastattelu, Aarnikko, rehtori.)

## *5.4 Tunne autonomian ja yhteisöllisyyden tasapainosta*

Susanna: No sitten miten sä koet tän sun työssä mahdollisuuden päättää itse asioista? Kun on puhuttu opettajan työn autonomiasta, niin pitääkö se susta paikkansa, että onko se auto...

Opettaja: Pitää se paikkansa, mutta nyt kun meillä tuli nämä tavoiteryhvät, niin mä kyllä oon kokenu sen, että sitten joku ihminen nousee muiden yläpuolelle sitten omine mielipiteineen sitten siinä aineryhmän sisällä, niin sitten se tekee vähän silleen. // Sitten se autonomia, mistä just kysyit tämä opettajan työn autonomisuus, niin siltä osin vähän sitten kun on pakotettu johonkin tämmöseen yhteistyöhön, joka ei oo kauheen mielekästä, kun mä vastustan tollasia ryhmiä, joissa jaetaan oppilaat kasteihin. Sitä ei perusteltu millään pedagogisilla tai no musta tuntuu -pedagogisilla perusteilla perusteltiin, mutta ei millään tieteellisillä argumenteilla. Siellä ei ollut mitään kasvatustieteellistä tai didaktista tai mitään pedagogista tieteellistä taustaa koko jutulle, vaikka se tuli yliopistolta taas kerran tämä tavoiteryhvät matematiikkaan. Se on vähän sama ku sitten sitä sovellettiin englantiinkin. Laitetaan niitä, kellä on niin kuin tavoiteryhvät

oppilaan omista lähtökohdista piti tehdä, niin niistä tuli oikeasti tasoryhmiä. Sehän nyt on laissa kielletty. (Haastattelu, yksi tutkimuskouluista, opettaja.)

Monet opettajat kuvaavat opettajan työtä hyvin autonomisena. He kertovat, että opettajalla on valta päättää, miten opettaa ryhmiään. Yksi tutkimuskoulujen opettajista kuvaa tunnetta ja tilannetta hänen työnsä autonomiaan väärällä tavalla puutumuksesta. Tilanteessa on kyse ulkopuolelta tulleesta paineesta ja aloitteesta muodostaa tavoiteryhmät, tavallaan tasoryhmät, hänen oppiaineensa opetukseen. Hän kertoo, että aloite on tullut koulun ulkopuoliselta taholta. Lisäksi hänen oppiaineryhmänsä yksi opettaja, jolla on ollut vaikutusvaltaa, on halunnut viedä tavoiteryhmäajattelua koululla läpi. Myös haastattelussa puhuvan opettajan on edellytetty osallistuvan tällaiseen tavoiteryhmäopetukseen oppiaineessaan. Haastattelussa puhuva opettaja kokee, että tässä tilanteessa on toimittu vastoin hänen opettajan autonomiaansa, hänen etiikkaansa.

Tilanne ja tavoiteryhmien luominen näyttää siis opettajan puheen perusteella hierarkkiselta ainakin kahdella tapaa. Ensinnäkin tavoiteryhmäjaottelulla oppilaita jaetaan tasojen ja tavoitteiden mukaisesti erillisiin opiskeluryhmiin. Tällaisessa jaottelussa syntyy hierarkkisesti muodostettu oppilasryhmäjako. Toiseksi tilanne näyttää hierarkkiselta kyseisen ratkaisun päätöksenteon kannalta. Koulun ulkopuolisella taholla sekä toisella oppiaineryhmän opettajalla näyttää olevan merkittävästi enemmän valtaa päättää oppilaiden opetuksesta kuin haastattelussa puhuvalla opettajalla.

Tilanne ei kuitenkaan jää tähän. Haastattelussa puhuva opettaja jatkaa kerto-  
mustaan. Hän kertoo, kuinka toinen opettaja hänen kanssaan otti tavoiteryhmien ongelmallisuuden esille opettajienkokouksessa.

Susanna: Jaa miten siis onko se vielä niin kuin millä tavoin ne siis on nyt voimassa tai?

Opettaja: Sitten kun ne on jaettu ne oppilaat tänä vuonna ne nykyiset kasit. Joku henkilö vaan plänttäs ne, että toi tohon ryhmään ja toi tohon ryhmään ja toi tohon ryhmään. Mää olin, että nyt oikeesti tässä on taustalla joku oppilaan itsearviointilomake. Kysely jokaiselta. Käydään läpi jokaiselta oppilaalta. Sitten siinä pitäisi tutkia myös sitä, mihin se oppilas mahdollisesti kykenis. // Siellä ei ole mitään semmosta, että olisi selvitetty, että okei vaikka tällä on kutonen matematiikasta, mutta se helposti kykenis ysiin tai kymppiinkin pienillä tämmösillä tukitoimilla. Niistä tavoitteista ei keskustella oppilaiden kanssa hirveesti ja niin pois päin tää on ihan täysin huuhaata. No nyt matematiikassa me purettiin. Me päätettiin. Onneksi X-opettaja sai kokoukseen käsiteltäväksi tän asian, että me äänestettiin, että me lopetetaan tämä pelleily. Siis täysin vailla mitään tieteellistä tai mihinkään tutkimuksiin, kokemuksiin perustuvaa tietoa vedetään tämmösiä ryhmiä. // Vois oikeesti yhden vuosikymmenen pyhittää sille, että kaikki ylimääräiset kokeilut koko koulusta pois vaan. Jokainen

saa keskittyä toteuttaan sitä, että on saanut korkealaatuisen opettajakoulutuksen Suomessa. Ja varmasti on oman aineensa hyvä hallitsija ja hallinta ja pedagogiset taidot pitäisi jokaisella olla vähintään hyvät. (Haastattelu, yksi tutkimuskouluista, opettaja.)

Otteessa merkityksellistä on se, että opettajayhteisö mobilisoitiin äänestämään siitä, pidetäänkö tavoiteryhmiä vai ei. Opettajat äänestivät sen puolesta, että tavoiteryhmät lopetetaan. Oppilaita tavoitteiden pohjalta hierarkkisoiva ryhmäjaottelu siis purettiin. Haastatteluote on nähdäkseni oiva esimerkki työn autonomian ja yhteisöllisyyden tasapainottelusta hierarkioiden purkamisen ja yhteisössä toimimattomien tilanteiden ratkaisemisen kannalta.

Haastatteluote tuo myös esille koulujen ulkopuolelta tulevien muutosyritysten sivuvaikutukset, joista myös muut opettajat puhuvat. Huomion arvioista on koulun nopeiden ja useiden samanaikaisten muutosyritysten sivuvaikutukset. Hyvää tarkoittavien hankkeiden vaikutukset voivat olla sekavia, ja jotain muuta mihin on pyritty, jos liian suuria asioita yritetään tehdä yhdellä kertaa huomioimatta koulu-yhteisön ja toimijoiden näkökulmia.

## *5.5 Budjetti ja liikkumavara*

Kenttäjaksoni lopussa keväällä 2010 tutkimuskoulut kuulivat uusista koulubudjettileikkauksista. Opettajienkokouksissa ja koulujen johtoryhmän kokouksissa lisääntyivät keskustelut tulevien seiskaluokkalaisten ikäluokkien pienenemisestä. Johtoryhmien jäsenet mainitsivat, että budjettileikkauksilla voi olla kiristävää vaikutusta koulujen ilmapiiriin ja tulkintani mukaan myös tunnedynamiikkaan. Rehtorit mainitsivat, että budjetin kokonaismäärän supistuminen vaikuttaa helposti luokkakokoihin ja luokkakoot vastaavasti oppimistilanteisiin ja niiden vuorovaikutukseen eli tulkintani mukaan dynamiikkaan. Monet opettajat puhuivat siitä, että suuret luokkakoot tekevät opettajan työstä emotionaalisesti vaativampaa. Budjettileikkauksilla voi siis olla vaikutuksia kouluyhteisöjen tunnedynamiikkaan.

Seuraavassa otteessa puhuva opettaja puhuu koulun saaman lisäbudjettituen merkityksestä. Opetusministeriö on myöntänyt kouluille lisätukia esimerkiksi erityisopetukseen. Myös jossain kunnissa on ollut käytössä esimerkiksi koulujen oppilaspohjien sosioekonomisiin indikaattoreihin perustuvia lisätukia. Seuraavassa otteessa tilannetta analysoiva opettaja ei tarkastele pelkästään lisäbudjettitukien merkitystä vaan hän huomaa budjetissa olevan liikkumavaran tärkeyden. Hän korostaa budjetin tuomaa liikkumavaraa.

Miska: Mun mielestä se antaa liikkumavaraa. Siis kaiken kaikkiaan se antaa sopivasti liikkumavaraa niin, että kaikki ei ole mahdotonta. Ett ei ihan kädestä suuhun tartte elää. // Mutta semmonen niin kun terve liikkumavara, niin sen merkitys on siinä, että se antaa niin kun koulun hengittää. Näin niin kun vähän epämääräisesti sanottuna, mutta se ehkä kuvaa sitä

kaikkein parhaiten. Jos kaikki vedetään tarpeeksi tiukoille koulun elämässä, niin siellä sen jälkeen johto on kiree, opettajat on kireenä, koska mihinkään ei oo mahdollisuutta ja sen jälkeen niin, niin se näkyy oppilaissa ku oppilaat on kohta kireinä, koska mihinkään ei oo niin kun mahdollisuutta. Se semmonen niin kun tietty liikkumavara aina niin kun missä tahansa asiassa, niin on ihan ok ja semmonen, että se aiheuttaa semmosta tiettyä rennompaa meininkiä, joka taas sitten tuo tuloksia myös. (Haastattelu, Aarnikko, Miska.)

Nähdäkseni tämän voisi tulkita myös niin, että opetustoiminnan kannalta olen-  
naista on myös se, että koulun saama budjetti ei ole kokonaan esimerkiksi kunnan säätelemää vaan koululla on mahdollisuus päättää tiettyssä määrin, miten budjettia käytetään. Tämä näkemys budjetillisesta liikkumavarasta korostaa nähdäkseni myös kouluyhteisön jäsenten ymmärrystä siitä, mihin ja miten budjettia on järkevää käyttää. Kouluyhteisön toimijoilla on ymmärrystä oppilaiden oppimisen, yhteisön hyvinvoinnin ja hierarkiattoman koulutyön tarvitsemista resursseista.

Budjetillista liikkumavaraa ei haastattelujen perusteella ole mielestäni kuitenkaan järkevää tulkita yksinomaan niin, että koulujen pitäisi saada päättää aivan kaikki itse. Jotkut haastattelemani opettajat puhuvat siitä, kuinka rehtoreista on tullut nykypäivänä byrokraatteja. Tällä he viittaavat siihen, että rehtorin työaika menee suurelta osin paperityössä, budjetin parissa ja tietokoneen äärellä. Vaikuttaa siltä, että ainakin osa opettajista kaipaasi myös enemmän vuorovaikutteisempaa läsnäoloa pedagogisen yhteisön ja pedagogisen koulutyön johtajalta. Myös rehtorit puhuvat siitä, kuinka heidän työssään korostuu tietokoneen äärellä olo. Yksi rehtoreista myös mainitsee, että budjettityön siirtyessä enenevissä määrin kouluille, budjettityö vie jo yksinomaan niin paljon aikaa, että tehtävään tarvitaan pian joku lisähenkilö. Rehtorin ja koulusihteerin aika ei tule riittämään tähän kaikkien työhön, jos budjettityö kouluilla lisääntyy.

Yksi uusien hallinnan mekanismien hierarkkiselta näyttävä vaikutus koulujen aikuisyhteisön sisällä näyttää kohdistuvan rehtoreihin. Rehtoreilla näyttää olevan reilusti päätäntävaltaa, mutta toisaalta he toimivat viraston ja oppilas- ja opettajayhteisön välisten odotusten paikoittaisessa ristivedossa. Vaikuttaa myös siltä, että työasemaansa ja työnkuvaansa liittyen jossain kohdin rehtorit ottavat vaativia tehtäviä liittyen esimerkiksi oppilasmääriin ja budjetillisiin päätöksiin suurelta osin itse tai johtoryhmän kanssa hoidettavakseen. He vaikuttavat tekevän huomattavan suuria määriä joidenkin opettajien ”paperityöksi” kutsumia ja joidenkin opettajien ”byrokraattiseksi” kutsumia tehtäviä ehkä suojataakseenkin opettajia liialta työmäärältä, vapauttaakseen heitä työhön oppilaiden kanssa. Ehkä tämä on myös rehtoreilta pedagogisen rohkeuden ja välittämisen ele: vapauttaa opettajat mahdollisimman paljon opetustyöhönsä (ks. Freire 2000). Koulun tunnedynamiikan kannalta voisi ajatella, että niin opettajien kuin rehtorienkin hyvinvoinnilla ja liikkumavaralla on tärkeä merkitys.

## 5.6 Opettajien refleksiivinen huumori

Aarnikon rehtori on juuri saanut kuulla uudesta opettajien työsuorituksen palkkiojärjestelmästä. Seuraava ote kertoo opettajayhteisön refleksiivisestä huumorista ja kyvystä kääntää tilanteen suunta kevyemmäksi. Käytän termiä refleksiivinen viittaamaan siihen, että huumori ei ole mitä tahansa huumoria, jolla lyödään läskiksi tilanne. Refleksiivisyyteen liittyy ajatus toisten eettisestä kunnioittavasta kohtelusta sekä jonkinlainen tietoisuus tilaisuuteen kytkeytyvän hierarkian tai hierarkisuuden olemassa olost. Refleksiivinen huumori voi olla myös tapa paljastaa opettajien omaa hierarkkista toimintaa.

Sitten rehtori kertoo työsuorituksen arvioinnista. Se on rehtorin mukaan tullut pakolliseksi kaikkialla. Siinä rahaa tulee saamaan noin joka kuudes, joka kahdeksas opettaja. // Santtu kysyy: ”Jos sen saa kerran niin saako sen aina?” Rehtori kertoo, ettei oikein tiedä ja tuo esille, että on maanantaina menossa tilaisuuteen, jossa työsuoritusten arvioinnista kerrotaan lisää. Rehtori sanoo sitten: ”Ainakin vuoden sitä saa.” Takana istuva opettaja kysyy: ”Saako siitä sellaisen pinssin?” Tilan täyttää nauru. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, opettajienkokous.)

Yksi opettaja keventää tilannetta hauskuttamalla opettajia: ”Saako siitä pinssin?” Tämä kysymys saa opettajayhteisön vapautumaan ja nauramaan. Kysymys pinsistä on refleksiivistä huumoria, jolla opettaja kääntää tunnelmaa suuntaan, jossa arviointikäytäntö ei ole niin vakavaa. Pinssi-kommentilla hän paljastaa myös, että kyse on vastaavantyyppisestä käytännöstä, joilla pedagogit ovat itse palkinneet lapsia. On kuin tällä refleksiivisellä huumorilla opettaja kehottaisi toisia opettajia ajattelemaan, että kyse on kulttuurisesta käytännöstä, jonka ei tarvitse antaa määrittää opettajan omanarvontuntoa.

Hetken aikaa opettajat keskusteleivat keskenään kommentoiden jotain pinssistä. Rehtori sanoo, että otetaan asia työnantajan näkökulmasta. Hän näyttää samalla henkilökunnan työarviointilomaketta. Sitten hän sanoo: ”Paperi ei mene virastoon. Arvioinnin lähtötaso on SD-taso.” ”Arvioinnin asiantuntijoita arvioidaan”, jatkaa rehtori. Rehtori kertoo, että myös hänestä tullaan tekemään arvio. ”Kaikki on sinänsä samassa tilanteessa”, sanoo rehtori. // Peppi kysyy vielä palkanlisistä. Takana istuva mies sanoo: ”Anton! Peppi ei nyt sit seurannut”. Naurua. Takaa yksi opettaja kysyy sitä, että onko kyse pitkän juoksun suorituksesta. Rehtori kertoo siitä, mitä suoritus tarkoittaa ja näyttää dokumenttia. Hän pyytää opettajia lukemaan dokumentin ennen kehityskeskusteluun tuloa. Sitten rehtori sanoo: ”Mä en nyt halua millään muotoa... Mä pidän tätä hyvänä...” Hälyä. Rehtori sanoo virastoon liittyen: ”Vaikka multa lähtis 10 nimeä ne voi antaa palkan viidelle.” Yksi opettaja kysyy: ”Miten ne voi tietää, päättää, ei ne tiedä meistä mitään?” Rehtori sanoo, että on viisaampi maanantain jälkeen. // Yksi opettaja kommentoi takaa sitä, että kun rehtori on sanonut,



että hän laittaa Digiumiin kyselyn, johon voi kehua opettajaa, niin voisiko kysyä myös oppilailta tai oppilaskunnalta. Rehtori vastaa tähän, että hyvä, että otit esille. Rehtori kommentoi sitä, että ei ole kyse mistään opettajien ranking-listasta. ”Mä en tuu sitä muille näyttämään”, sanoo rehtori. Hän sanoo toivovansa, että jokainen opettaja merkkaisi neljä opettajaa, jotka ansaitsisivat työn suorituksen arvioinnin palkinnon (samalla kuuluu kuiskimista). ”Jotta te pääsisitte vaikuttamaan”, rehtori sanoo (kuiskimista). Sitten rehtori sanoo: ”Tää oppilaskunta tuli uutena. Se voi olla mahdollinen.” (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, opettajienkokous.)

Koulun rehtori toimii professionaalisesti tässä tilanteessa, jossa hän on useiden tahojen ristipaineessa. Hän on rehellinen ja avoin opettajayhteisölle, mutta perustelee myös kouluviraston kantaa. Hän pyytää myös opettajia osallistumaan arviointiin ja kunkin opettajan ehdottamaan neljää opettajaa, joille palkkio voitaisiin antaa. Tällä tavalla hän rakentaa palkkionantoprosessista vähemmän hierarkkista ja yhteisöllisempää. Keskustelu myös oppilaiden mukaan ottamisesta päätösten tekoprosessiin on nähdäkseni ele yhteisöllisemmän ja vähemmän hierarkkisen palkitsemisen suuntaan.

Saana on ollut Etelä-Suomen opettajien yhteisillallisella, jossa on keskusteltu ylimääräisestä palkanlisästä kuin myös koulujen mahdollisista lisäresursseista ja niiden käytöstä. Saana kertoo Aarnikon opettajille tästä illallisella käydystä keskustelusta. Hän kertoo toimineensa Aarnikon opettajien edustajana ja ehdottaneensa tilaisuudessa budjetillisia parannuksia, joista oli yhdessä Aarnikossa keskusteltu. Näissä budjettiehdotuksissa oli kyse koulujen oppilaspopulaatioiden taustan laajemmasta huomioimisesta koulubudjetoinnissa.

Saanan toiminta on hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien kannalta suora kanta-aottavaa vaikuttamista. Saanan kerrottua tilaisuudesta rehtori ottaa puheeksi vähän epäröivämpään sävyyn sen, miten paljon opettajat ja koulut voivat vaikuttaa budjetillisiin ja resursseihin liittyviin tekijöihin. Lopulta Saana kertoo, että opettajien illallisella oli ehdotettu miestenkin osallistuvan tanssiin. Ilmeisesti illallisella oli keskusteltu jostain tanssitapahtumasta.

Sitten hän sanoo: ”Yksi pyyntö olisi, että miehet osallistuisivat paritanssin.” //Rehtori ja paikallaolijat vitsailevat hetken tanssista ja nauravat yhdessä. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, opettajienkokous.)

Olennaiselta näyttää se, että puhe tanssista on asia, joka kääntää palkkioista ja resursseista keskustelemiseen liittyvän tunnelman rentoutuneemmaksi. Opettajienhuoneeseen tulee iloa. Vaikuttaa, että tilanteeseen jää tunnelma, että opettajat ja kouluyhteisö voivat vaikuttaa asioihin.

Yksi Aarnikon opettajienkokouksista keskittyi kokonaan laadunarviointityöhön ja koulun itsearviointiin. Koulutuksen järjestäjä on määritellyt koulun itsearviointityön pohjaksi EFQM-laadunarviointijärjestelmän. EFQM on yritysmaailmassa kehitetty laadun hallintajärjestelmä, joka perustuu Total Quality Management -ajatteluun. Suomessa on kauttaaltaan hyödynnetty Kuntaliiton julkaisemaa

”Opetustoimen laadun arviointiperusteet” -käsikirjaa, joka perustuu Total Quality Management -ajatteluun ja EFQM-malliin, joka sisältää yhdeksän arviointialuetta. Esimerkiksi ”johtajuus”, ”asiakastulokset”, ”prosessit”, ”yhteiskunnalliset tulokset” ja ”keskeiset suorituskypytulokset” kuuluvat arvioitaviin alueisiin. (Kännö et al. 2003; Oksanen 2003.) Aarnikon opettajat keskustelevalt siitä, mitkä ovat koulun prosesseja ja mitkä kenenkin vastuualueita. Keskustelu koskee siis melko suuria koulutyötä koskettavia asioita, joita opettajat hoitavat opetustyönsä lisäksi. Läpi keskustelun opettajat ylläpitävät iloa yhteisöä hauskuuttavilla kommenteilla.

Keskustelu palaa takaisin EFQM:ään. Tarkastellaan arviointikaavakkeen kohtaa ”Koulun tilat ovat tarkoituksenmukaisessa käytössä.” // Ollaan prosesseissa. Tiimissä keskustellaan siis arviointialueesta 5 eli ”prosessit”. Keskustellaan siitä, että koulun keskeisiä prosesseja ovat arviointi, opetus, rangaistus, oppilaaksiotto. Naisliikunnan opettaja kysyy: ”Mikäs sun prosessi täällä on?” Tiimiläiset nauravat. Sitten tiimissä keskustellaan siitä, että kaikki koulun prosessit on kuvattu. // Tiimissä puhutaan prosessien päivittämisestä. Tiimin vetäjä sanoo, että henkilöstöstä on nimetty eri prosesseille vastuuhenkilö. Tiimiläiset keskustelevalt yhdessä vastuualueiden ja vastuuhenkilöiden nimeämisestä.//

Kello on 15:15 ja tiimiläiset palaaval takaisin opettajienhuoneeseen. Tiiminvetäjä kysyy minulta, minkälaista oli. Sanon, että tosi mielenkiintoista ja kiitän, että sain tulla seuraamaan. Tiiminvetäjä sanoo: ”Pitää myös vähän keventää.” Palatessamme opettajien huoneeseen rehtori kysyy: ”Ovatko kaikki jo palanneet?” Ruskeisiin vaatteisiin pukeutuneella lyhyttukkaisella naisella on tennispallo. Hän antaa tennispallon parille henkilölle, jotka kokeilevalt sitä. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, tiimikokous ja opettajienkokous.)

Tiimikokouksen vetäjä korostaa, että tilaisuutta piti vähän ”keventää” viitaten tiimityöskentelyssä mukana olleeseen refleksiiviseen huumoriin. Laadunarviointijärjestelmää tuodaan lähemmäs koulun arkea refleksiivisen leikillisyyden avulla. Tiimijohtaja puhuu avoimesti minulle tilanteen keventämisen tärkeydestä. Keveys ei siis tarkoita mitään kevytkenkäistä, viihteellistä tai alempiarvoista toimintaa. Se näyttää samanaikaisesti harkitulta, refleksiiviseltä ja spontaanilta toiminnalta, jonka avulla yhteisön on mahdollista käsitellä uusia asioita.

Palattuamme opettajienhuoneeseen naisopettajalla on kädessään tennispallo. Hän antaa tennispallon toiselle opettajalle. Ehkä tämä toiminta on täysin satunnaista tai sitten tietoisemmin leikillistä. Pallon kierrättämisellä yhteisön jäsenillä on metaforista merkitystä, jota on hyödynnetty esimerkiksi osallisuutta rakentavassa teatteritoiminnassa. Lisäksi Bourdieu (2000) on käyttänyt tennispeliä metaforana kuvaamaan niitä sääntöjen verkostoja, joissa arkipäivisin elämme ja liikumme. Tennispeli kuvaa toisaalta myös sitä, kuinka pelaaja voi tehdä kehollisen lipsahduksen opitusta toimintatavasta, jolloin pelitilanne muuttuu kokonaan. Tennispeli havainnollistaa Bourdieulle (2000) arjen ja toiminnan luovuutta. Vaikka

tilannetta määrittävät tietyt säännöt, luova toiminta ja kehollinen ymmärrys, kuten opettajien refleksiivinen leikillisuus, voivat uudelleen määrittää tilanteen ja pelin hengen. Toimijat voivat avautua uusien mahdollisuuksien näkemiselle. Aarnikossa tapahtuu juuri näin. Opettajat eivät näytä stressaantuvan uudesta laadunarviointijärjestelmästä tai sulje sitä kokonaan koulun käytäntöjen ulkopuolelle (ks. Ball 2003; Syrjäläinen 1997; Perryman 2006). Tästä kertoo se, että eri opettajat ottavat vastuulleen laadunarviointimallin eri alueita. Kaikki opettajat eivät ole yhtäläisesti mukana, mutta useita opettajia osallistuu. Kirjoitan tarkemmin koulun laadunarviointityöstä seuraavassa alaluvussa. Vaikuttaa siltä, että laadunarviointijärjestelmään suhtaudutaan refleksiivisesti ja luovasti. Refleksiivinen keventävä huumori näyttäytyy minulle, tutkijalle, laadunarviointijärjestelmän luovan muokkaamisen ponnahduslautana.

Tiimikokousta ja opettajienhuonetilannetta seuraa myöhemmin syksyllä auditointitilaisuus, jossa toisen koulun opettajat tulevat Aarnikkoon arvioimaan Aarnikon laadunarviointityötä, joka pohjautuu EFQM-malliin. Auditointitilaisuudessa Aarnikon henkilökunta esittelee laadunarviointityötänsä. He esittävät laadunarviointiraporttinsa, jossa näkyy myös Aarnikon arjen luovuus. Laadunarviointijärjestelmä, jota useiden suomalaisten tutkimusten mukaan opettajat ovat tarkastelleet hyvinkin kritisoiden (ks. esim. Syrjäläinen 1997; Hannus 2006; 2007a), on uudelleentulkittu ja yhteisöllisellä oppimisella ja taidolla täydennetty. Tilaisuuden aikana ja Aarnikon laadunarviointiraportissa havainnollistuu Aarnikon tiimiorganisaatio, positiivinen tunnedynamiikka sekä nuorten oppimisen edellytysten parantamiseen liittyvät monipuoliset käytännöt.

Opettajien refleksiivinen huumori ja leikillisuus kuvastavat myös Kaarnan yhteisön kykyä ylläpitää tasapainoa. Niillä myös vaalitaan ja kevennetään työyhteisön tunnedynamiikkaa. Seuraavassa havainnointiepisodissa olen yrittänyt kirjoittaa ylös Kaarnan opettajienhuoneessa valitsevaa tunnelmaa, sen välittömyyttä sekä värikkäiden ja leikkisten esineiden ja läsnäolijoiden luomaa ilmapiiriä. Kyseinen episodi tapahtuu juuri ennen koulunsa päättävälle yhdeksäsluokkalaistille järjestettävää kahvitilaisuutta, jossa opettajat esiintyvät ja oppilaat ovat leiponeet kakkuja.

Kello on 12.08 ja opettaja virittelee ja soittaa ukulelea. Tuoleilla on värikkäitä vaatteita ja toisen ison opettajanhuoneen pöydän päällä on ilmatäytteinen muovinen suuri vihreä krokotiili. Osa opettajista keskustelee keittiössä, osa tapailee sointuja ukuleleella. Tunnelma on välitön. Reetta sanoo minulle: ”Sä kirjoitat.” Sanon: ”On niin hyvä tunnelma, että halusin laittaa muistiin.” Reetta pohtii, että miten saat tunnelman kirjoitettua. Vastaan: ”Niin se on vaikeaa.” Kysyn Reetalta, että miten on mennyt viimeiset viikot. Reetta sanoo: ”Ihan hyvin.” (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, ennen yhdeksäsluokkalaisten kahvitilaisuutta.)

Opettajayhteisön leikillisuus ja ilo ovat kouriintuntuvia Kaarnassa muun muassa opettajien harjoittelussa yhdeksäsluokkalaisten kahvitilaisuudessa esitettävää musiikkiesitystä. Opettajat kutsuvat minut seuraamaan harjoituksia. Harjoitukset ovat esitystä edeltävällä viikolla. Opettajat innostuvat soittimien kokeilemisesta, soittamisesta ja esiintymisestä. Elias innostuu liikkumaan vauhdikkaasti rock-kitaristia matkien. Opettajat innostuvat myös miettimään rooliasuja. Resurssienkin rajoitteista huolimatta Loviisa lupaa keksivänsä rekvisiittaa kaikille. Tuulia pyytää minua myös tulemaan katsomaan esitystä. Se tuntuu olevan tärkeää opettajille.

Monet opettajat kaivavat naurahdellen ja iloisen oloisesti esille pienen kitaran näköisiä ukulele-soittamia. Opettajat alkavat siirtyä kirjastoon. Kirjastossa pidetään siis harjoitukset koskien opettajien esitystä kevätkuuhissa yseille. Opettajat ovat päättäneet esittää ukulele-kappaleen yseille. Tuulia kertoo, että esityksen tekeminen yseille on heidän monivuotinen traditionsa. Musiikinopettaja ohjaa opettajia. Hän ehdottaa opettajia järjestymään rinkiin niin, että joka toinen laulaa ja pitää nuotteja ja joka toinen soittaa ukuleleita. Paikalla ovat Minttu, Leevi, Elias, uusi englanninopettaja, Aino, Ruusu, Tuulia, Tiina, Loviisa ... Opettajat näyttävät innostuneilta ja monet näppäilevät jo valmiiksi ukuleleitaan. Ensimmäinen harjoituskierto alkaa. Tuulia säestää kitaralla ja Pekka näyttää sointuja ukuleleella. Opettajat soittavat ja laulavat hauskaa ja hyvätuulista sävelmää: ... ”ukulele sinulle soi”. Toinen kierros alkaa ja musiikinopettaja ehdottaa, että kaikki opettajat menevät käytävälle ja tulevat käytävästä sitten sisälle kirjastoon, jossa odottaa yleisö. Minä istuudun musiikinopettajan osoittamaan paikkaan, missä on yleisö. Opettajat tulevat peräkanaa sisälle ja asettautuvat rinkiin. Esitys alkaa. Tunnelma on iloinen ja hyvätuulinen ja opettajat laulavat ja soittavat. Tuulia säestää samalla iloisesti laulaen. Elias liikkuu vauhdikkaasti jääkiekkomailan kanssa rock-kitaristia matkien. Kappaleen loppuessa Elias iskee jääkiekkomailan lattiaan loppuhuipennukseksi. Taputan opettajille. Musiikinopettaja ehdottaa pukeutumisen suhteen, että olisi hyvä, jos jotkut voisivat laittaa Havaiji-paidan. Hän ehdottaa myös olkihameiden ostamista joillekin. Loviisa sanoo: ”Pärjättäisiinkö ilman niitä olkihameita, ettei tule lisäkustannuksia.” Loviisa lupaa kuitenkin ostaa edullista muuta rekvisiittaa kaikille. Juttelen Tuulian kanssa hetken. Tuulia pyytää minua katsomaan tilaisuutta yseille ensi viikon keskiviikkona. Sanon: ”Voisin minä varmaan tullakin.” (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, musiikkiesitysharjoitukset.)

Esitystilanne ja musiikki tuntuvat vapauttavan opettajia leikillisyyteen. Tilanteessa on arjen keveää yhteisöllisyyttä, joka ilmenee saman ringin äärellä olemisena, välittömyytenä ja ilona. Tilanne on täynnä opettajien iloa. Ilo näyttää olevan yhteisössä kertautuvaa ja jaettua iloa. Tunnelma inspiroi yhtä opettajaa, Leevyä, yllättäviin liikkeisiin, rock-kitaristin matkimiseen. Tämä yllättävä liike puolestaan

kasvattaa opettajien iloa. Tilanne havainnollistaa ilon ja keveyden leviämistä yhteisössä ja myös keveyden ja ilon yhteisöllisyyttä.

Opettajat puhuvat myös huumorin merkityksestä opetuksessa. Minja kertoo siitä, kuinka hänen vuorovaikutuksessaan oppilaiden kanssa on tärkeää kurin sijasta huumori. Huumorin avulla säilyy myös luokan työrauha.

Susanna: Aivan joo. No mites sitten (tauko) minkälaisista asioista saat voimaa sun työssä?

Minja: Tossa ensimmäisinä vuosina varmaan kokeilin aika monenlaista tapaa olla siellä luokassa ja pitää järjestystä ja kuria siellä luokassa. // Niin sitten mä oon löytynyt ehkä semmosen tietyn huumorin ryhmien kanssa, mikä toimii ja mikä sitten taas toimii kurinpidon keinona ilman, että se varsinaisesti on kurinpitoa. Ja mikä on helpottanut tota työtä aika paljon, että siitä varmaan saa voimaa just, että se vuorovaikutus on pikkuhiljaa muuttunut semmoseksi, että siitä on löytänyt sen oman tavan olla ja toimia. Sitten jotenkin kun se oma linja on löytynyt, niin sitten taas oppilailta saa siitä positiivista palautetta. (Haastattelu, Aarnikko, Minja.)  
Välittömyys, ilo ja huumori vaikuttavat siis vuorovaikutuksen tavoilta, joilla monimutkaisia tai jännitteisiä tilanteita voidaan purkaa. Niiden myötä yhteisöllisyys näyttää vahvistuvan. Ilo ja huumori vaikuttavat myös perinteisempää kurinpidollista vallankäyttöä toimivammilta pedagogisen vuorovaikutuksen tavoilta. Ilo ja huumori näyttävät tukevan myös opettajien voimavaroja ja hyvinvointia työssä.

## 5.7 *Leikki, keveys ja yhteisöllinen ilo*

Hetken päästä opettajien ukulele-esitys alkaa. Opettajat kerääntyvät luokan eteen. Opettajilla on värikkäät, hauskat vaatteet. On Havaiji-paitaa, vaaleanpunaista mekkoa, jääkiekkovarusteita, erilaisia hameita ja housuja ja kaulassa roikkuvia kukkaseppeleitä. On keltaista, punaista, vaaleanpunaista ja oranssia. Leevillä on jääkiekkovarusteet mailoineen ja fani-hattuineen. Ukulelen sävelet keinuvat ja opettajat laulavat. Rehtori seisoo vieressäni ja lyö tahtia opettajille. Myös Nora ja Suvi istuvat katsoimassa. Tunnelma on korkealla. Esityksen jälkeen oppilaat antavat opettajille tosi isot aplodit ja monet vislaavat opettajille. (Havainnointimuistutinnanpanot, Kaarna, kahvitilaisuus yhdeksäsluokkalaistilalle.)

Sekä Kaarnassa että Aarnikossa opettajat tuntevat saavan energiaa esiintymisestä ja esiintymiseen liittyvästä roolinotosta. Esiintyminen ja roolileikki tuntuvat luovan iloa ja keventävän koko paikalla olevan yhteisön tunnelmaa. Kaarnassa opettajien roolileikki saa erilaisia muotoja esimerkiksi musiikkiharjoitusten ja musiikkiesityksen lomassa. Leikkisä roolileikki, hauska vaatetus, musiikki ja esiintyminen nuorille tuntuvat olevan tärkeitä yhteisön tunnedynamiikan kannalta. Havainnoimassani tilanteessa opettajien ilo on välitöntä. Ilo ja tekeminen ovat jaettuina.

Kaikki tilassa olijat ovat vuorovaikutuksessa mukana. Rehtori lyö innoissaan rytmiä opettajille ja oppilaat vislaavat. Leikillisuus, ilo ja esittämistilanne näyttävät yhdistävän ja innostavan yhteisön jäseniä.

Aarnikossa vietetään kerran vuodessa roolileikkipäivää. Aarnikon Ronja kuvaa roolileikkipäivää tavalla, josta käy ilmi mielikuvituksen ja leikillisyyden merkitys opettajan omille tunteille ja voimavaroille. Ronjan kertomuksesta käy ilmi myös roolileikkipäivän merkitys koko kouluyhteisön tunnedynamiikalle (ks. haastatteluote luku 7.8 ”Roolileikki ja kaupunkitilan avautuminen”).

Ronja: Mä selvästi kyllä käytän esimerkiks roolileikkipäivän itselleni tommosena voimauttavana. (Haastattelu, Aarnikko, Ronja.)

Roolileikkipäivän suunnittelu alkaa monta kuukautta ennen itse päivää. Vaikuttaa siltä, että tämän päivän suunnittelu on kanava, joka tuo mielikuvituksen voimaa, iloa ja emotionaalista keveyttä opettajan työhön. Ronja tuo esille, että päivän suunnittelussa on kova työ, mutta samaan aikaan hän ilmaisee, että tämä roolileikkipäivä ja sen suunnittelu ovat olleet yksi keskeinen syy, joka on vaikuttanut siihen, että hän on halunnut jäädä Aarnikkoon. Ronjan antama painoarvo tälle päivälle, syynä jatkaa tässä työssä kertoo sen emotionaalisesta merkityksestä.

Opettajien mielikuvittelu yhdessä, päivän tuomien mahdollisuuksien tutkiminen ja kaupunkitilan avautuminen yhteisölle tuntuvat synnyttävän merkityksellisiä ja innostavia tunteita myös opettajayhteisössä. Ronja puhuu siitä, kuinka opettajat ovat ”innostuneet ihan hirveesti”. Ronja kertoo myös siitä, että vaikka kaikki oppilaat eivät pukeudu, he tuntuvat nauttivan päivästä. Sillä, että oppilaat pääsevät nauttimaan päivästä ja viihtyvät, tuntuu olevan merkitystä koko kouluyhteisön tunnedynamiikalle. Roolileikkipäivän emotionaalinen vetovoima ja voimauttava merkitys saattaa liittyä myös sen mahdollistamaan toiminnanvapauteen. Roolileikkipäivänä melkein mitä tahansa voi tapahtua. Opettajat ja nuoret voivat ottaa erilaisia rooleja ja monenlaisia uusia ideoita ja toimintatapoja voidaan kokeilla. Roolileikkipäivän merkityksestä Aarnikon yhteisölle kertoo myös suuri valokuvien määrä koululehdessä. Tarkasteltaessa eri toiminnanmuotojen, kuten liikunnan, kokeellisen oppimisen, musiikin ja niin edelleen ilmenemistä valokuvista roolileikkipäivistä on selkeästi eniten valokuvia (41 valokuvaa). Roolileikkipäivän merkitys koulun tunnedynamiikalle kiteytyy siihen, että se tuntuu kohottavan yksittäisen opettajan voimavaroja ja synnyttävän suurta innostusta niin opettajakunnassa kuin oppilaissakin. Roolileikkipäivä on siis koko kouluyhteisöä sekä yhteisön tunnedynamiikkaa kohottava ja tässä mielessä voimauttava käytäntö. Se näyttää lisäävän positiivisia ja innostavia vuorovaikutussuhteita koulun tunnedynamiikassa. Tarkastelen roolileikkipäivää tarkemmin performatiivisuutta koskevassa luvussa 8.

Huumori, ironia ja ilo ovat selkeästi läsnä myös Aarnikon koululehdessä. Aarnikon koululehti pitää sisällään pääkirjoituksia, kolumneja, uutisia, kertomuksia koulun vierailuista, aikaisempien koululaisten kirjoituksia ja juttuja koulun erityistapahtumista. Opettajat kirjoittavat koulun hyvästä ilmapiiristä, oppilaiden

loistamisesta ja siitä, miten mukavaa töihin on tulla. Suurta osaa tekstejä yhdistää humoristinen kirjoittamisen tapa.

Lehdessä on esimerkiksi mukana hauskoja tarinoita siitä, mitä tekstin kirjoittajalle on tapahtunut ja kuinka tämä tapahtuma on jotenkin syventänyt tai elähdyttänyt kirjoittajan arkikokemusta. Tarinoissa on myös itseironiaa ja itseironisen kuvauksen kautta itsen ylittämistä. Esimerkiksi yksi koulun aikaisempi oppilas kuvaa kiireistä lukiolaiselämää monien vaativien oppiaineiden ja musiikkitoiminnan parissa. Hän ironisoi omaa moniroolisuuttaan. Lopulta hän päätyy humoristisen ja ironisen kuvauksen kautta siihen, miten ”kaikesta selvittiin” parhain päin. Monissa lehtien teksteissä vaikuttaakin olevan tällainen rakenne. Ne perustuvat todella koulun oikeaan arkeen ja samalla positiiviseen mahdollisuuksien ja itsensä ylittämisen näkemiseen tässä arjessa.

Teksteissä mainitaan monesti ilon käsite. Yhdessä joulun alla ilmestyneessä lehdessä kirjoitetaan siitä, että todellisen ilon ei tarvitse maksaa mitään. Lehtien teksteissä puhutaan yhdessä jaksamisesta, keväästä ja luonnosta nauttimisesta, mahtavista ihmisistä ja ystävistä. Yksi oppilas kirjoittaa ahkeruuden ja rohkeuden merkityksestä oppilaiden itseorganisoimaan toimintaan liittyen. Hän puhuu uskalluksen tärkeydestä. Hän kirjoittaa uskalluksesta aloittaa uusi projekti ja lähteä täysillä oma-aloitteisesti uuteen toimintaan. Hän kytkee tekstissään ”uskalluksen laittaa itsensä peliin” yhteen ”rohkeuden pyytää muita mukaan” kanssa. Hän kirjoittaaakin siitä, kuinka hän on tällaisella rohkealla toimintatavalla saanut mukaan ”vahvan ryhmän”. Tekstien ilo, huumori ja rohkeus voivat myös olla keinoja vahvistaa yhteisöllistä dynamiikkaa ja yhdessä tekemisen tunnelmaa.

## *5.8 Yhteisöllinen karisma – Hierarkioiden purkamisen synergia*

Rehtori oli pitänyt Big Brother -gaalassa puheen, jossa hän oli puhunut ruoasta, vedestä ja rakkaudesta. Hän on puhunut niiden kaikkien tärkeydestä ja siitä, kuinka ruokalatilanteessa oli rikottu näitä kaikkia vastaan. Englanninopettaja sanoo, että rehtorin puhe oli todella hyvä. Opettaja kertoo siirtyvänsä oppilaskunnan ohjaajaksi syksyllä. Hän kertoo, että hänellä oli ollut tänään esittäytyminen oppilaskunnalle ja häntä oli jännittänyt kovasti, miten oppilaat reagoivat häneen, koska hän oli ollut mukana ruokalatilanteessa. Hän kertoo, että oppilaat olivat kuitenkin reagoineet ihan hyvin. Englanninopettaja puhuu myös siitä, että koulu on paras yläkouluista, jossa hän on ollut. Hän sanoo, että se johtuu rehtorista ja työyhteisöstä. Hän puhuu edelleen rehtorilta saadusta hyvästä tuesta. Sanon, että minäkin olen havainnut, että rehtori todella ottaa vastuun tilanteissa [kommentoin, koska koin, että opettaja odotti kommentiani]. Opettaja sanoo, että rehtorilla on myös sellainen vaikutus oppilaisiin, kun hän kulkee käytävällä. Opettaja kuvaa ruumiillaan oppilasta, joka rauhoittuu ja hilje-

nee. ”Rehtorilla on sellaista karismaa”, hän sanoo. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, informaali keskustelu opettajan kanssa opettajienkokouksen jälkeen.)

Ilonan ja minun keskustelu alkaa Ilonan kertomuksesta hänelle tärkeästä vapaa-ajan teatteriproduktiosta. Sitten hän alkaa puhua koulun hyvästä ilmapiiristä. Ilona kertoo rehtorin koulun ruokalassa pitämästä spontaanista puheesta. Rehtorin puheessa yhdistyvät arvot, kuten ruoka, vesi – elämän syntymisen ja uudistumisen metafora – ja rakkaus. Lopulta Ilona määrittelee rehtorin karismaattisena johtajana.

Karisman käsitteellä on usein tarkoitettu yksittäiseen henkilöön liittyvää ja liitettyä tunteellista vetovoimaa ja vetovoimaan liittyviä ominaisuuksia. Karismalla on myös kuvattu yhteisön jäsenten välisiä emotionaalisia vetovoimasuhteita. (ks. esim. Bourdieu 1985; 2000; Bourdieu & Passeron 2000; Kantola 2008; 2009; Weber 1964; 1968.) Karismaattiseen tunnesuhteeseen on nähty mahdollisesti kytkeytyvän myös vallankumoukselliseksi kutsuttu luova voima. Karismaattisesta henkilöstä on siis kirjoitettu henkilönä, jolla on kykyä visualisoida ja hahmotella uusia yhteisöä innostavia toimintatapoja. (Kantola 2008; 2009; ks. Weber 1964; 1968.)

Kaarnassa Ilona liittää karisman käsitteen nimenomaan rehtoriin. Sen sijaan Tuovi sanoo, että hän ei ehkä niinkään puhuisi rehtorista karismaattisena. Tuovi korostaa, että rehtori ei vedä mitään ulkoa annettua roolia vaan on läsnä yhteisössä oikeana ihmisenä. Tuovin puheessa karisma on ulkoa annettua ja hän korostaa rehtorin aitoa ihmisyyttä.

Tässä tutkimuksessa en ole niinkään kiinnostunut yksittäisen henkilön karismaattisuudesta. Käytän karisman käsitettä viittaamaan kouluyhteisön jäsenten välisiin vetovoimasuhteisiin, jotka kohottavat tunnedynamiikkaa. Vetovoimalla ei ole tässä mitään tekemistä romanttisuuden kanssa. Vetovoima tarkoittaa tässä sitä, että opettajat haluavat toimia yhteisön toisten opettajien kanssa ja että opettajien välisissä vuorovaikutussuhteissa on vastavuoroisuutta ja toistensa innostamista.

Analysoin siis tässä luvussa karismaa ymmärrettynä yhteisöllisenä ilmiönä. Kirjoitan siis yhteisöllisestä karismasta. Yhteisöllinen karisma kuvaa Kaarnan ja Aarnikon opettajayhteisöjen tunnedynamiikkaa. Kaarnan ja Aarnikon tunnedynamiikassa on keskeistä useiden toisiaan ominaisuuksiltaan tukevien ja täydentävien henkilöiden välinen positiivinen vetovoima ja vuorovaikutussuhteet. Kyse on siis yhteisöllisestä ilmiöstä ja yhteisön jokaisen jäsenen siihen tuomasta toiminnasta, energiasta. Kutsun tätä yhteisöiden vuorovaikutuksissa syntyvää uuden toiminnan kannalta positiivista energiaa synergiaksi. Argumentoin, että tällaisella synergiällä voi olla merkittävä rooli hierarkioiden purkamisen mahdollistumisessa sekä tekojen ja käytäntöjen moninaistumisessa kouluyhteisöissä.

Edellä havainnollistan siis Kaarnan Ilona-opettajan ja rehtorin sekä rehtorin ja oppilaiden ja lopulta rehtorin ja Tuovin välistä tunnedynamiikkaa. Kaarnan opettajayhteisön keskinäiset vetovoimasuhteet ja positiivinen tunnedynamiikka tulee



näkyväksi myös tavassa, miten koulun entisiä oppilaita tulee käymään koululla. He näyttävät innostuneilta ja halailevat opettajia.

Sitten opettajienhuoneeseen tulee vielä lisää entisiä opettajia. He halailevat monia opettajia ja vaikuttavat todella innostuneilta kuvataidenäytelystä. Kello on neljä ja Nora ja Suvi lähtevät avaamaan kuvataidenäytelyn. Lähden muutaman minuutin päästä Lumin kanssa yhtä matkaa kuvataidenäyttelyyn. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, ennen kuvataidenäyttelyä.)

Opettajayhteisön karismaattiseksi kutsumani tunnedyneamiikka tulee esille myös useissa opettajienkokouksissa. Kaarnan erityisopettajien karismaattisuus ja emotionaalinen taituruus tulevat esille useissa havainnoimissani tilanteissa. Seuraavassa otteessa esimerkiksi Leevi luo dialogia vanhempien kanssa.

”Harvoin on sellainen tilanne, ettei nuoren käytöksessä ole mitään positiivista”, yläkoulun opettaja, Leevi sanoo. //Sekä ala- että yläkoulun opettaja [Leevi] puhuvat sopivasta etäisyydestä suhteessa nuoreen ja heittävät myös vitsiä. Monet paikallaolijoista nauravat. Leevi puhuu läsnäolotaidoista: ”Jos joku on kiinnostunut tai kokee, että läsnäolotaidoissa on kehittämistä, niin aiheesta löytää paljon kirjallisuutta.” // Leevi sanoo: ”Sitten, jos me haluttaisiin pyrkiä siihen rakentavaan kommunikaatioon.” ... ”jos me pystyttäisiin siinä kohtaa laittaa ne tunteet.” ... Alakoulun opettaja sanoo: ”Ettei ole niin, ettei veri enää kierrä päässä. Yritetään laittaa jäitä hattuun. Ihmisellä on se, että näkee helposti ongelmia.” Leevi kommentoi lyhyesti. Alakoulun opettaja sanoo: ”Haetaan se yhteinen tavoite.” Leevi sanoo puolestaan: ”Jos tilanne on mennyt aika pitkälle, voidaan mennä pieniä harppauksia.” Sitten he kertovat kehon kielestä. Leevi sanoo: ”Tietysti nuori tuntee vanhempansa paremmin, kun omat taskunsa...” Leevi kehottaa miettimään myös varasuunnitelmia. //Onerva kysyy: ”Millä harjoitteilla aikuinen voisi ulkoistaa, ettei reagoisi niin tunteellisesti?” Leevi vastaa: ”Emmä suosittele sulle kahden viikon treenauskurssia.” Monet nauravat. ... Leevi sanoo: ”Ehkä asiaa vois käydä mielikuvaharjoitusten kautta läpi.” (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, vanhempainilta.)

Dialogin ja positiivisen tunnedyneamiikan kannalta Leevin puheessa näyttää merkitykselliseltä se, miten hän puhuu ja puhututtaa taidokkaasti vanhempia nuoren läsnäolevasta kohtaamisesta ja omien tunteidensa sekä nuorten tunteiden käsittelemisestä. Tilanteessa luodaan siis resursseja vanhemmille käsitellä omia tunteita sekä tukea nuorta hänen tunteissaan. Samalla luodaan yhteisöllistä ilmapiiriä ja dialogista suhdetta perheiden ja koulun henkilökunnan välille. Karismaattiseen tunnedyneamiikkaan liittyykin positiivisten vuorovaikutussuhteiden lisäksi uusien resurssien, voimavarojen syntyminen yhteisön jäsenille ja tilanteissa mukana olleille ihmisille.

Myös Aarnikossa karisman käsitteellä kuvataan koulun rehtoreita. Yksi opettajista sanoo, että koulun aikaisempia rehtoreita on pidetty karismaattisina. Uudella rehtorilla on ollut opettajan mukaan isot odotukset täytettävänä.

Minea sanoi, että monet pitivät aikaisempaa rehtoria karismaattisena. Sitten hän puhui siitä, että uudella rehtorilla on ollut isot odotukset lunastettavanaan. (Refleksiivinen päiväkirja, Minean haastattelua seurannut epämuodollinen keskustelu.)

Aarnikon opettajien haastattelu- ja havainnointiotteet tukevat väitettäni yhteisöllisestä karismaattisesta dynamiikasta myös Aarnikossa, yksittäisen henkilön tai entisten rehtorien karismaattisuuden korostumisen sijaan. Seuraavat havainnointi- ja haastatteluotteet puhuvat opettajayhteisön positiivisista, toinen toisiaan tukevista, voimaa antavista ja uuteen toimintaan innoittavista vuorovaikutussuhteista. Kutsun tällaisia vuorovaikutussuhteita synergisiksi.

Seuraavassa haastatteluotteessa puhuu Aarnikon rehtori. Aarnikon rehtori tuo selkeästi esille, kuinka koulun hyvässä työilmapiirissä on kyse toisiaan täydentävien opettajien yhteispelistä, toinen toisiaan tukevista vuorovaikutussuhteista<sup>65</sup>. Toisiaan tukevat vuorovaikutussuhteet perustuvat rehtorin puheessa siihen, että opettajayhteisö on lähtökohdiltaan hyvin moninainen. Näin ollen myös opettajat lähtökohtaisesti suvaitsevat ja arvostavat moninaisuutta. Rehtorin puheessa vuorovaikutussuhteiden toimivuus perustuu myös avoimuudelle ja luottamukselle. Vuorovaikutussuhteissa ei rakenneta raja-aitoja ja muureja vaan yhteisön jäsenet ovat lähtökohtaisesti avoimia toisten kohtaamiselle. Avoimuus toisten ja uusien ihmisten kohtaamiselle puolestaan vahvistaa luottamuksen kulttuuria yhteisössä sekä suhteessa Aarnikon sosiaalisiin verkostoihin.<sup>66</sup> Aarnikon positiivisiin vuorovaikutussuhteisiin näyttää liittyvän myös opettajien välittömyys ja antiautoritaarisuus, jolloin opettajia on helppo lähestyä sekä opettajien helppo lähestyä toisiaan.

---

<sup>65</sup> Rehtori: Meillä on siis henkilökunnassa hirveen laidast laitaan ja se toisaalt pitääki olla laidast laitaan. Kaikkien pitää tulla toimeen toistensa kanssa, ja että se työilmapiiri on hyvä, niin kyllä mä sen nään äärimmäisen tärkeänä. Mä en sitä tarkoita sillä, että se työilmapiiri ois vaan semmoinen, että siellä on kavereita keskenään ja sitte ne oppilaat unohtuu, vaan että sen hyvän työilmapiirin pitää, ja heijastuuikin opetukseen. Meillä on tosiaan hyvin laidasta laitaan porukkaa täällä näin. Ja se, että must se on hirveen hyvä, että on, että hyväksytään myöskin se, että on, on niitä erilaisia ihmisiä ja nähdään myöskin se vahvuutena. Kun on näitä asiakastytyväisyystutkimuksia tai kouluterveyystutkimuksia katsonut, niin siellä on tullu sitä vastausta vanhemmilta ja oppilailta, että meidän opettajia on helppo lähestyä ja täällä kuunnellaan. //Mutta, mun tehtävä on sillä tavalla ohjata sitä toimintaa ja miettii niitä ja johtoryhmän kautta käydä keskusteluja, että mitä me voisimme sen asian eteen tehdä. Jokainen omalta osaltaan vaikuttaa siihen työilmapiiriin ja työyhteisön toimivuuteen. //Mutta kyllä mä toivon, että meillä säilyy se, se semmoinen avoin työilmapiiri ja avoin keskusteluilmapiiri ja sitten ylipäätään, että otetaan vieraat vastaan vieraanvaraisesti tai sijaiset vastaan, kuka tahansa tulee, niin ei mennä siihen vanhaan kariakatyyriopettajanhuonesysteemiin, että se on vaan suljettu yhteisö, joka torjuu kaiken ulkopuolelta. (Haastattelu, Aarnikko, rehtori.)

<sup>66</sup> Refleksiivisestä päiväkirjastani löytyy kasapäin merkintöjä siitä, miten lämpimästi minut otettiin Aarnikon yhteisössä vastaan. Tämä henki luottamuksen kulttuurista.

Yhteisön jäsenten moninaisuus, keskinäinen kunnioittaminen, avoimuus, luottamus sekä välittömyys näyttävät siis olevan tärkeitä Aarnikon tunnedyneamiikassa. Tällainen tunnedyneamiikka on nähdäkseni myös synergistä. Tällaisiin vuorovaikutussuhteisiin voi liittyä yhteisön jäseniä innostavaa ja kannustavaa vuorovaikutusta ja uuteen toimintaan suuntaavaa energiaa, jota kutsun synergiaksi.

Synergia ei ole vaan opettajayhteisön keskeistä. Opettajien ja oppilaiden suhteet kuin myös se, miten perheet kokevat voivansa lähestyä opettajia, vaikuttavat opettajien puheen perusteella rakentavan kouluyhteisöä kohottavaa tunneilmapiiriä, positiivisia tunnetason vuorovaikutussuhteita, josta käytän käsitettä tunnedyneamiikka.

Seuraavassa haastatteluotteessa myös Leo puhuu kouluyhteisön, opettajan ja oppilaiden välisestä kohottavasta ”yhteisestä energiasta”. Tämä energia näyttää syntyvän opettajien ja nuorten vuorovaikutussuhteiden myötä. Kutsun Leon kuvaamaa yhteistä energiaa synergiaksi.

Susanna: Mitkä on sellasia asioita, mistä sä saat voimaa eniten?

Leo: Hyvin onnistuneest työstä. Hyvin onnistunu työ on sitä, että kaikki onnistuu, oppilaat ja opettaja. Se on ihan päivänselvää.

Susanna: Joo. Mitä sä koet, et mitä on hyvin onnistunu työ?

Leo: Et sillen, ihan se vanha klisee se tulos tulee suuremmaks ku teki-jöitten muodostamasta summasta, et me saavutetaan jotain niin sanottui yhteistä energiaa. On nykyään, ku me ylitetään kaikki itsemme, niin oppilaat ku opettajat, tällaisista hetkistä. // Mutta hyvät oppilaat voi kuitata kyllä huonon opettajan, koska se tulos tulee aina sielt oppilaista. Eihän me voida aatella, et jos on näytelmä, niin teatterii ei oo ilman näyttelijöitä. Siis näyttelijät tekee teatterin. Ohjaaja saattaa tukee sitä parhaimman mukaan, mut se ei oo välttämätönt sille. Kyl opetuksessakin se opettaja on vaan semmonen väline. Tämmonen jonkunnäkönen katalysaattori ehkä, ja sitten ku se toimii hyvin, sit on hyvä tunti. Kun se menee niin kun mä sanoin äsken, siis yksittäiset tunnit, koska niistähän se sit rakentuu ne suu-remmat linjat. Ja ne yksittäiset tunnit todennäköisesti on joko negatiivisii tai positiivisii kokemuksia oppilaillekin. Niistähän ne sen käsityksensä muodostaa. // Sama ku teatterin katsoja, oliko näytelmä hyvä tai huono, siitä se tulee niin negatiiviset ku positiivisetki asiat. // Mikä tavallaan tekee sen työn myös helpoks, et se on oppilailla aina uusi tunti ja uusi mah-dollisuus. Sillonhan se on myös sitä opettajalle, että siellä on totta kai se yhteinen kokemushan, joka vie sitä johonki suuntaan. Mutta jos se yhtei-nen kokemus, siis ne tehdyt tunnit, päivät, kuukaudet, vuodet // Itse asias työnteko antaa myös aika paljon voimaa, ehkä eniten sen lepäämisen jäl-keen, koska mä kuitenkin oon töis suurimman osan aikaa, ni totta kai se siihen menee energiaa, mut siit myös tulee energiaa, et siis, jos aatellaan näin niinku vähän vakavammin tätä asiaa, niin se on aika an..., siis työ on aika antoisaa. (Haastattelu, Aarnikko, Leo.)

Leon kuvauksen perusteella yhteistä energiaa, synergiaa syntyy opettajan ja oppilaiden vuorovaikutteisissa suhteissa. Leo kuvaa opettajaa katalysaattoriksi. Tämän voisi ymmärtää tarkoittavan tietynlaista oppimisprosessin edistämistä tai innoittamista. Leon tapa puhua yhteisestä energiasta viittaa tähän oppimisen edistämisen ja innostamisen tunnedyneamiseen puoleen. Kyse näyttää siis olevan innostavasta vuorovaikutuksesta, jossa sekä nuoret että opettajat saavuttavat jotain enemmän kuin yksinään.

Leo käyttää teatteri-metafora ja puhuu koko näyttelijäryhmän tärkeydestä itse näytelmän kannalta. Sekä teatteri-metafora että Leon painottama opetus-oppimiskokemuksen yhteisyys viittaavat vastavuoroisiin vuorovaikutussuhteisiin, joissa kaikkien läsnäolijoiden toiminnalla on merkitystä. Tällainen vuorovaikutus antaa voimaa vuorovaikutuksessa osallisille.

Myös tämä haastatteluote perustelee sitä, että olen kokenut perusteltuna puhua muustakin kuin Aarnikon positiivisesta ilmapiiristä. Kyse näyttää olevan toimijoiden toinen toisiaan innostavista ja voimauttavista vuorovaikutus- ja tunnesuhteista. Dynamiikan käsite (esim. Emirbayer 2007; Kauko 2011) liittyy nimenomaan vuorovaikutusten suhteisiin. Tässä otteessa on selkeästi kyse opettajan ja nuorten vuorovaikutussuhteista, joissa ovat läsnä molemmien puolin innostavat ja voimauttavat tunteet. Syntyy siis opettajan ja nuorten synergiaa ja kohottavaa tunnedyneamiikkaa. Etnografiani keskittyessä opettajien performatiivisuuteen nuorten merkitys koulun tunnedyneamiikalle on jäänyt ehkä liian vähäiselle huomiolle. Nuorilla ja jokaisella nuorella on tärkeä merkitys kouluyhteisön tunnedyneamiikalle ja karismaattiselle yhteisölle.<sup>67</sup>

Nähdäkseni yhteisöstä tekee todella karismaattisen yhteisön jäsenten välisten toisia vastavuoroisesti tukevien ja voimaa tuovien vuorovaikutussuhteiden eli synergisen tunnedyneamiikan lisäksi dynamiikka, joka mahdollistaa myös aikaisempien rakenteiden ja toimintatapojen purkamista ja entistä laajempia toimijuuden mahdollisuuksia (ks. Bourdieu 2000; Kantola 2008; 2009; Weber 1964; 1968). Yhteisöllinen karisma on kiinnostavimmillaan uuteen luovuuteen kimmottavaa (ks. Joas 2008) tunnedyneamiikkaa, joka innoittaa tavoittelemaan ”uusia maailmoita” (ks. Kantola 2008; 2009; Weber 1968) ja toimintatapoja hierarkioiden purkamisessa (ks. Bourdieu 2000; 2003). Seuraava havainnointiote havainnollistaa Aarnikon yhteisön ja opettajien emotionaalista vetovoimaa suhteessa koulun aikaisempiin oppilaisiin. Episodi kuvaa tilannetta, jossa olemme juuri päättäneet haastattelun Senjan kanssa. Kävelemme Senjan kanssa koulun aulatilaa. Aulatilassa on kaksi jo peruskoulunsa päättänettä, lukioon siirtynyttä nuorta. Nähdessään Senjan heidän kasvonsa täyttää ilo. Senja kertoo, että heidän koulussaan on tällaisia oppilaita, jotka ovat viihtyneet niin hyvin, että he palaavat Aarnikkoon aina uudestaan. Oppilaiden tapaaminen ja oppilaiden ilo vaikuttavat myös Senjaan

<sup>67</sup> Vähäisempi huomioni tässä luvussa nuorten merkitykseen yhteisöllisen karismaattisissa kouluyhteisöissä johtuu siitä, että suuri osa aineistostani keskittyy koulujen aikuisyhteisöjen tilaisuuksiin ja opettajien haastatteluihin.

kohottavasti ja ilahduttavaksi: Senja kertoo kuinka hyvä mieli hänelle tuli oppilaiden näkemisestä.

Haastattelun loputtua kävelemme koulun yhteisen tilan ohitse. Yhteisen tilan edessä istuu kaksi poikaa. Toinen on valtaväestötaustainen ja toinen vähemmistötaustainen. Pojat ovat pukeutuneet muodikkaasti. Vähemmistötaustaisella pojalla on tummat farkut ja musta lyhempi takki tai pusero. Toinen poika on pukeutunut vähän hiphophenkisesti ja hänellä on lippis päässään. Pojat näyttävät iloisilta ja hymyilevät leveästi nähdessään Senjan. Myös Senja näyttää ilahtuneelle nähdessään pojat. Senja kysyy pojilta heidän kuulumisiaan ja sitä missä, he ovat nyt. Pojat kertovat olevansa X-lukiossa. Senja kysyy: ”Onko teillä koeviikko?” Pojat vastaavat, että joo. ”Miten on mennyt”, Senja jatkaa. Pojat vastaavat: ”Hyvin.” Kävelemme Senjan kanssa opettajienhuoneelle ja Senja kertoo, että koulussa on juuri tällaisia oppilaita, jotka ovat viihtyneet koulussa niin hyvin, että he tulevat vielä ysin jälkeen koululle viettämään aikaa, tervehtimään opettajia ja juttelemaan opettajien kanssa. Senja jatkaa, että siitä on jo kolme vuotta, kun nämä pojat ovat olleet täällä ja he tulevat silti. Senja kertoo, että poika, jonka tapasimme, hänellä oli hyvin hankalaa, silloin kun hän oli täällä, mutta nyt hänellä menee näin hyvin. ”Tuli hyvä mieli koko päiväksi”, Senja sanoo. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, tilanne koulun käytävällä.)

Tilanne kertoo myös Aarnikon yhteisöllisestä karismaattisesta dynamiikasta ja yhteisöstä, joissa oppilaiden taustoihin liittyviä asemia ja niihin liittyviä kulttuurisia matalia odotuksia on onnistuttu purkamaan. Toinen oppilaista on vähemmistötaustainen. Hänellä oli Senjan kertomuksen mukaan yläkouluaikana vaikeaa koulussa. Hän kuitenkin onnistui ylittämään nämä vaikeudet ja on päässyt lukioon. Nuori näyttää iloiselta ja kertoo, että lukiossa menee hyvin. Hänen kohdallaan on siis tapahtunut merkittävä kohoaminen koulutuksellisissa resursseissa kuin nähdäkseni myös hänen toimijuudessaan (ks. esim. Bourdieu 2002a; Reay 2000; 2004a). Tämä on myös vastaesimerkki diskursseille ja odotuksille, joiden mukaan matalampien sosioekonomisten rakenteiden alueiden koulujen maahanmuuttajataustaisiksi kutsutut oppilaat eivät jatka peruskoulun jälkeen opiskelua tai siirtyvät ammatilliselle puolelle (ks. Hannus 2007b; Karisto & Montén 1996; 1997; Bourdieu & Passeron 2000; Silvennoinen 2002).

Yksittäisten opettajien karismaattisuus kykynä inspiroida ja rohkaista yhteisöä merkittävällä tavalla uusiin toimintatapoihin on myös ilmiselvää Aarnikossa. Seuraava ote on Aarnikon opettajienkokouksesta. Episodin alussa Aarnikon opettaja, Peppi, kertoo homoseksuaalisuuteen liittyvästä kiusaamisesta. Episodin aikana hän saa huolella argumentoivan puheensa avulla koko opettajayhteisön aktivoitumaan seksuaalisuuteen liittyvän hierarkian purkamiseksi.

Peppi ottaa puheeksi 17.5. olevan kansainvälisen homofobian vastaisen päivän. Peppi sanoo: ”Meidän koulussa on aika paljon homottelua. ...

Jos jonku ihmisen ihonväristä sanoo jotain niin se on rikos, mut jos joku homottelee niin se on myös rikos.” Pepin puheen aikana tilassa ollut taustahäly sammuu ja kaikki muut hiljenevät. ”Koulu voisi nostaa sateenkaarilipun”, Peppi sanoo. Peppi kertoo nähneensä ravintoloissa koulun entisiä oppilaita eikä niillä ole ollut välttämättä koulussa kivaa homottelun takia. Peppi puhuu siitä, että koulussa on oppilaita, joista tulee homoja tai lesboja. ”Mun mielestä siihen homotteluun vois puuttua silloin kansainvälisenä homofobian vastaisena päivänä”, sanoo Peppi. Joonatan sanoo: ”Toivottavasti puututaan muutenkin.” Joonatan yrittää alkaa puhumaan enemmän, mutta Peppi puolustaa itseään ja sanoo, että haluavansa pitää puheenvuoronsa. Peppi saa jatkaa ja sanoo: ”Mun mielestä meidän koulu vois olla ensimmäinen koulu kaupungissa, joka vetää sateenkaarilipun ylös.” Yksi naisopettaja alkaa kommentoimatta mitenkään Pepin ehdotusta puhua TET-päivästä. Santtu ehdottaa, että voisi pitää aamunavauksia, jossa voisi valita teeman. ”Esimerkiksi Peppi voisi valita homovastaisuuden,” ehdottaa Santtu. Joku sanoo: ”Jos joku vastustaa niin se ei tarkoita, et me ei voitais tehdä.” ”Mehän voidaan tehdä ihan mitä vaan.” Sakari kritisoi nimittelyä ”vitun homo” ja sanoo olevansa samaa mieltä Santun kanssa aamunavauksista. ”Kuka vetää lipun salkoon”, kysyy Senja. ”Mä voin vetää”, sanoo Peppi. Peppi saa Joonatanilta luvan vielä yhteen lyhyeen puheenvuoroon. Peppi kertoo, että Piispa Ville Riekkinen on nimetty homofobian vastaisen työn lähettilääksi. Paikalla olijat keskustelivat siitä kannatetaanko Pepin ehdotusta. Kannatetaan, sanoo moni opettajista. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, opettajienkokous.)

Yhteisö inspiroituu nostamaan ylös sateenkaarilipun ja järjestämään koululla päivän solidaarisuuden edistämiseksi ja seksuaalihierarkioiden purkamiseksi. Tilanteen keskellä yksi opettaja yrittää kääntää keskustelun aihetta. Muut opettajat ovat kuitenkin jo vaikuttuneet Pepin perusteluista ja ideoista. Santtu päätyy ehdottamaan seksuaalista syrjintää purkavien aamunavausten pitämistä. Lopulta koko opettajayhteisö äänestää sen puolesta, että sateenkaarilippu vedetään salkoon. Tämä tilanne kertoo yhteisöstä, johon on rakentunut toisia jäseniä uuteen toimintaan innostava vuorovaikutuksen tapa. Kutsun tätä karismaattiseksi tunnedyneemiaksi. Aarnikko näyttäytyy luovasti toimintatapojaan uudistavana, hierarkioita purkavana yhteisönä. Tämä episodi tuo myös esille, kuinka Aarnikon yhteisössä etsitään välittömästi hierarkioiden ilmetessä tai niistä yhteisesti puhuttaessa niiden purkamis- ja ratkaisutapoja.

Aarnikon luovasti karismaattisessa yhteisössä opettajilla on myös toinen toisiinsa täydentäviä taitoja ja kulttuurisia resursseja. Esimerkiksi Mikaelilla on kyky analysoida hallinnan mekanismien dynamiikkaa ja vaikutuksia yhteisössä ja tuoda neuvottelutilanteisiin refleksiivisen huumorin avulla lisää toimintatilaa, kuten olen aikaisemmissa luvuissa havainnollistanut. Minea on taitava tunnistamaan

tunnedynaamisia muutoksia yhteisössä. Merillä on monipuolista kulttuurista asiantuntemusta liittyen etnisiin ja uskonnollisiin vähemmistöihin kun taas Pepillä koskien seksuaalisia vähemmistöjä. Sakari on terävä analysoimaan, miten kielenkäytön tavoilla voidaan vahvistaa hierarkioita ja kiinnittää huomiota ihmisten tapaan käyttää käsitteitä. Pepillä on myös tarkka silmä sen suhteen, miten indikaattoriperusteisesta tiedosta tehdään päätelmiä. Ronja yhdistelee kuvataiteen ja esittävän taiteen sekä roolinoton keinoja hierarkioiden purkamisen mahdollistamisessa. Senja on oppilaiden arvostavan vuorovaikutuksen ja opettajayhteisössä kestävien rajojen vetämisen taituri. Leo on pedagogisen rohkeuden ruumiillistuma. Opinto-ohjaajalla on vahva ymmärrys kulttuurillisista ja taloudellisista resursseista ja meriiteistä ja siitä, miten ne toimivat koulutuksen kentillä pystyttäen ja purkaen hierarkioita. (Ks. esim. Bourdieu 1996; 1998; 2002a; 2006; Silvennoinen 2002.)<sup>68</sup>

Listaa Aarnikon opettajien toisiaan täydentävistä taidoista ja resursseista voisi jatkaa pitkään. Yhteisöllisen karismaattisuuden kannalta merkityksellistä on se, että opettajat kukin vuorollaan asettuvat tiettyjen hierarkioiden muotojen purkamisen puolestapuhujiksi ja performoijiksi. Muita inspiroiden ja argumenteillaan vakuuttaen he synnyttävät yhteisössä ja yhdessä yhteisön muiden jäsenten kanssa uusia ideoita, luovia käytäntöjä ja hierarkioita purkavia toimintatapoja (ks. myös Bourdieu 2000; 2003). Koulujen karismaa, yhteisöllistä karismaa eli olisi ilman nuoria.

## *5.9 Hyvän kierre ja koulun muuttunut asema*

Aarnikon opettaja Saana kuvaa haastattelussaan koulun aseman paranemista. Hän kertoo, kuinka koulun oppilasmäärä on noussut. Saana kuvaa, kuinka kaksi aikaisempaa rehtoria aloittivat ”hyvän kierteen”. Saana korostaa rehtorien dynaamisuutta. Ensimmäinen rehtori aloitti Saanan mukaan kierteen. Hän antoi kuvan, että homma on hanskassa, ja toinen jatkoi ajan seuraamista. Saana kuvaa heitä yhteisössä innostavina karismaattisina keulakuvina. Koulu sai lisää oppilaita, Saana kertoo. Saana puhuu siitä, kuinka koulu alkoi saada hyvää julkisuutta ja kuinka muidenkin koulujen opettajat ovat kertoneet huomanneensa tämän ”hyvän julkisuuden”. Saana korostaa, että hän uskoo myös sen vaikuttaneen paljon, että oppilaat ovat viihtyneet Aarnikossa. Oppilaat ovat kertoneet kavereilleen ja sana on levinnyt.

---

<sup>68</sup> Esimerkiksi seuraavassa otteessa koulukuraattori jakaa ymmärrystään koulumarkkinoiden toiminnasta vanhemmille. ”Numerot (arvosanat) ovat ’rahaa’, jolla ’ostetaan’ (hankitaan) opiskelupaikka. ’Rahaa’ (= hyviä arvosanoja) saa ensisijaisesti työtä teke-mällä. Kolmannen ja neljännen jakson arvosanoilla on suuri paino päättötodistuksen nu-meroiden määrätymisessä”. (Havainnointimuistiinpanot koulukuraattorin näytämästä kalvosta koulun jatko-opintoillalla 9-luokkalaisten vahemmille 25.1.2010.)

Saana: Sitten toisella hakukierroksella kuitenkin tulee enemmän. Joo. Sitten haluukse sä esimerkiksi kuulla siitä, että mitä varten on esimerkiksi noussut kuitenkin kaikesta huolimatta meidän oppilasmäärä. // Osaltaan oli sellanen olo, että meidän noi kaksi edellistä rehtoria ensinnäkin ne aloitti sellasen hyvän kierteen, että ne oli ensimmäinen ja toinenkin vielä jatkoi sitä. Ne oli semmosia dynaamisia ja antoivat jollakin tavalla semmosen kuvan, että koulussa on asiat hanskassa ja seurataan aikaa. Ne oli jotenkin innostavia keulakuvia, niin musta tuntu, että se pikkuhiljaa kanssa vaikutti ehkä jollakin tavalla, että koulu sai vähän parempaa vähän enemmän oppilaita sitten. Se on voinut vaikuttaa siihen kanssa. Ainakin meillä oli semmonen olo, että se on jonkun verran vaikuttanut. Mutta sitten nyt on lisääntynyt taas. Niin voisiko siinä olla syynä se, että me ollaan mää itse en ole sitä koskaan ajatellut, että meidän koulusta on saatu aika hyvää julkisuutta. Mutta juttelin tossa ammattiyhdistysillallisella koulun opettajan kanssa ja hän kertoi sitten, että johonkin lehteen oli kirjoitettu heistä joku artikkeli, ja että se oli kuulemma ollut hirveen kielteinen. Sitten hän rupes sanomaan meidän koulusta, että niin tähän ootte saannut positiivista julkisuutta. Ja monet muutkin ovat sanoneet, että me ollaan saatu positiivista. Ja voisko se olla, että ku lehdissä on juttuja siellä täällä ollu, niin se on sitten tuonut semmosta positiivistakin julkisuutta // Se voi olla, että se on lisänny vähäsen näitä oppilasmääriä sitten tässä viime vuosina. Mä luulen, että siinä on aika paljon vaikuttanut oppilaat, että kuitenkin ne oppilaat useimmat niistä viihtyy täällä koulussa. Ja sitten kun ne viihtyy ja sitten kun ne sanoo pihalla kavereilleen, että joku saattaa haukkua, mutta sitten kuitenkin kun huomaa, että koulu on niille tärkeä, niin ehkä sitten se leviää myös niille kavereille ja niille kavereiden pikkusiskoille ja omille pikkusiskoille ja veljille. Voi olla, että tässä on tällaista. (Haastattelu, Aarnikko, Saana.)

Useat muutkin opettajat puhuvat koulun maineen parantumisesta ja oppimistulosten kohoamisesta.

Peppi: Niin että tällä on sellanen maine tällä koululla. Mutta on se parantunut nyt kuitenkin, että ei se enää ole silleen sillä tavalla huonossa maineessa. Oppimistulokset on kuitenkin kohonnu 90-luvun aikana, mikä voi tietysti johtua monesta syystä. (Haastattelu, Aarnikko, Peppi.)

Minea kuvaa myös vanhempien koulusuhtautumisen kohoamista. Minea kertoo siitä, kuinka vanhempien tyytyväisyys koulua kohtaan on kohonnut kouluviraston toteuttamassa palvelukykytutkimuksessa.

Susanna: Aivan joo. No mites sitten tää palvelukykykysely, jonka vanhemmat tekee, niin onko teillä...

Minea: Meillä on ollu trendi, että ne paranee niinkun meitä kohtaan ajatellen, eli me ollaan oltu tyytyväisiä siihen. // Noususuhdanne opettajakuntaa ja koulua kohtaan on ollu jatkuvaa, eli se on ollut siis tuottaa



tyytyväisyyttä tietysti tänne koulun henkilökuntaan kyllä sillä on merkitystä. (Haastattelu, Aarnikko, Minea.)

Minea puhuu noususuhdanteesta opettajia kohtaan. Minean puhe kertoo myös hyvän kiertestä, sillä hän kertoo myös siitä, kuinka positiivinen synnyttää positiiivista. Hän kuvaa, kuinka vanhempien tyytyväisyydellä on myös opettajien tyytyväisyyttä kohottava vaikutus.

Tyytyväisyyden tunteen kohoamisen lisäksi opettajat puhuvat koulun ”haluttavuuden” lisääntymisestä. Seuraavassa otteessa puhuva Otso kertoo siitä, että hakijoilla ei ole pelkoa hakea Aarnikkoon. Koulu koetaan haluttavaksi. Näyttää siis siltä, että hyvän kiertessä on kyse jonkinlaisen emotionaaliseen, valintahaluun ja tahtotilaan perustuvan vetovoiman syntyisestä tai ainakin poistoyöntövoiman poissaolosta.

Otso: Mutta se on ehkä kaikkein ilahduttavinta, että sen ensimmäisen kierroksen hakijat on kasvanut se määrä. Ei ehkä oo semmosta pelkoa tai kynnystä, mikä siellä sitten ehkä on ollut, niin että koetaan meidänkin koulu semmoseksi haluttavaksi kouluksi. (Haastattelu, Aarnikko, Otso.)

Aarnikon opettajat kuvaavat siis koulun aseman paranemista kouluvalintojen määrän kasvuna, koulun vetovoiman ja maineen kasvuna, koulun saaman positiivisen julkisuuden kasvuna, vanhempien koulutyytyväisyyden kohoamisena, opettajien tyytyväisyytenä sekä oppimistulosten kohoamisena. Hyvän kierre tulee esille siis kokonaisvaltaisesti koulun aseman suhteen. Hyvän kierteen merkityksellisinä toimijoina näyttäytyvät perheet, opettajat, aikaisemmat rehtorit, media ja nuoret itse.

## ***5.10 Yhteenveto***

Tässä luvussa olen tarkastellut, miten uusien hierarkioiden rakentumisyritykset ilmenevät kouluissa tunnetasolla, opettajien tunneilmaisuuksina epäoikeudenmukaisesta palkkiojärjestelmästä, kilpailun tunnusta ja motivoituneista oppilaista sekä opettajan autonomiaan vääränlaisesta puuttumisesta. Tunteet näistä rakentumassa olevista hierarkioiden muodoista vaihtelevat opettajittain. Palkkiojärjestelmän epäoikeudenmukaisuuden ilmaisee etenkin opettaja, joka saa palkkiolla merkin otsaansa. Vaikuttaa siis syntyvän jonkinlaista syyllisyyttä. Kilpailun tuntu ilmenee etenkin rehtorien puheessa, koska hänellä on professioonsa kytkeytyvä vastuu koulun riittävien resurssien ja oppilasmäärän takaamisesta. (ks. myös Ball 2003.)

Opettajat kokevat työnsä pitkälti autonomisena. Tunne autonomian, opettajan työn vapauden tärkeydestä näyttää korostuvan tilanteessa, jossa opettajan työhön on puututtu jaotteleamalla oppilaita tavoiteryhmiin. Kyse on tilanteesta, jossa oppilaita on luokiteltu hierarkkisesti opettajan vastustuksesta huolimatta. Tilanteessa korostuu sekä opettajan työn vapauden että yhteisöllisyyden tärkeys. Yhdessä sa-

man aineryhmän opettajat ovat saaneet oppilaita hierarkkisoivan oppiaineryhmäjaottelun purettua. Autonomia ja yhteisöllisyys näyttävätkin olevan toisiaan tasapainottavia voimia koulun arjessa.

Opettajat eivät ole vaan uusien modernien hallintakäytäntöjen vastaanottajia vaan he ovat läsnä (Bauman 2009) opettajienhuonetilanteissa luovina toimijoina. Opettajienhuoneiden ja esittävien tilanteiden leikillisuus näyttää luovan yhteisöihin tunnedynaamista keveyttä (ks. Calvino 2002; Savolainen 2008; 2009). Opettajienkokouksissa eli tilanteissa, joissa uutta palkkiojärjestelmää ja laadunarviointijärjestelmää käsitellään, opettajien refleksiivisen leikillisyyden tunnedynaaminen merkitys näyttää olevan jännitteiden vapauttaminen (ks. esim. Fischman 2009; Roskin Berger 2009; Stinson 1997). Jännitteet näyttävät vapautuvan ironian, huumorin ja ilon (esim. Berger 1997) avulla. Myös leikilliset esiintymistilanteet, kuten opettajien musiikkiesitys ja sen harjoitukset sekä roolileikkipäivä osoittavat ilon, mielikuvituksen ja roolien kokeilun tärkeyden yhteisöllisyyden rakentumiselle sekä arjessa hyvinvoinnille (ks. esim. Anttila 2003; 2006; 2013; Fischman 2009; Stinson 1997).

Roolileikillisissä käytännöissä vaikuttaa olevan jotain hyvin merkittävää kouluyhteisöjen ja opettajien kannalta. Roolileikissä yhdistyy tunteellinen, kognitiivinen, visuaalinen ja mielikuvituksellinen työskentely (Ferholt 2009; Schechener 2013; Rainio 2010). Yksittäinenkin roolileikkitilanne voi aikaansaada merkityksellisiä tunnekokemuksia sekä toimijuuden vahvistumisen ja uuden oppimisen kokemuksia (Ferholt 2009; Rainio 2010). Se tapa, jolla opettajat ottavat rooleja ja kuvaavat rooliasuja (lisää luvussa 7.8), kertoo myös roolileikkiin liittyvän mielikuvituksen vapauden (ks. Foucault 1998e) tuomasta ilosta ja uusien mahdollisuuksien tunnusta. Eeva Anttila (2003, 51) kirjoittaa leikissä läsnä olevasta elämänvoimasta ja leikkijöiden ikää katsomatta syntyvistä onnellisuuden kokemuksista:

Play makes it a possible for life force to be channeled into a feeling of satisfaction, and that play makes it possible to live happily. Being happy is an expression of life, it is a way of life, and play then is a manifestation of life. (Anttila 2003, 51.)

Palkkiojärjestelmää ja laadunarviointia käsittelevissä refleksiivisen leikillisissä tilanteissa opettajat myös paljastavat ja haastavat (ks. Foucault 2005a; esim. Bourdieu 2000; 2008; Bourdieu & Waquant 1992) kyseisten hallinnan mekanismien hierarkkisuutta. Nämä refleksiivisen leikilliset käytännöt vaikuttavat myös yhteisön välittömiltä tavoilta purkaa uusien hallinnan mekanismien tunteellisia vaikutuksia, kuten epäoikeudenmukaisuuden ja syyllisyyden tunteita. Refleksiivisen leikillisyyden ja huumorin myötä tunnedynamiikan keventyessä kokouksiin näytti syntyvän myös uutta liikkumatilaa. Edelleen tilanteen keventäminen ja kokouksiin syntynyt liikkumattila näyttivät avaavan uutta toimintatilaa (Joas 2008; Simola et al. 2010) eli uusia toimintamahdollisuuksia. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että

laadunarviointijärjestelmää ei otettu vain ylhäältä annettuna vaan sitä luovasti muokattiin koulun arkea palvelevaksi.

Opettajien kokeman liikkumatilan kannalta tärkeältä näyttää myös riittävä koulubudjetti ja se, että koulun toimijoilla on mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mihin ja miten budjettia käytetään. Esimerkiksi roolileikkipäivä, joka näyttää erityisen merkittävältä opettajien voimavarojen kannalta, näyttää mahdollistuvan, koska koulun budjetissa on liikkumavaraa koulun itse tärkeänä pitämälle toiminnalle.

Peter L. Berger (1997) korostaa linjassa opettajienhuoneiden huumorin ja leikillisyyden kanssa sitä, että huumorin ja komiikan maailma tuo jokapäiväiseen elämään liikkumatilaa sääntöjen suhteen. Huumorin ja komiikan maailma on tila, jossa ihmisten olosuhteiden rajoja voidaan ihmeenkaltaisella tunteella ylittää. Komiikan kokemus on lopulta lupaus raskaan ylittämistä ja armosta. (Ks. myös Johnsson 2005.) Opettajienhuoneen tilanne, jossa Saana on kertonut Etelä-Suomen alueen opettajien illallisesta ja palkkiojärjestelmästä käydystä keskustelusta ja budjetointiperiaatteiden muuttamisyrityksistä, päättyy lopulta puheeseen tanssista. Puhe ja leikillinen dialogi tanssista vapauttavat yhteisön nauruun ja iloon. Myös Gilles Deleuze (2002, 258) kirjoittaa naurusta intensiteettien, tunnelmien muuttamisen keinona. Yhtäältä tanssi on Deleuzelle (1997, 10) muutoksen, tunnelmien liikuttamisen symboli.<sup>69</sup>

Eettisenä velvollisuutenani koen tässä vielä mainita, että leikillisyydessä on myös tärkeä aina huomioida toisen rajojen kunnioittamisen ja koskemattomuuden periaatteet. Olen kuullut, että on työyhteisöjä, joissa leikillisyyden tai huumorin varjolla on tapahtunut esimerkiksi sukupuolista häirintää. Niimpä kouluyhteisöissä, jotka ovat muodoltaan pakkomuotoisia kasvuinstituutioita, on tärkeää huomioida sensitiivisyys toisen rajoille sekä toisen kunnioittaminen, oli kyse sitten, huumorista, roolileikkipäivästä, tanssista, nuorten teatterista tai opettajienkokouksesta. Edelleen huumorin avulla voidaan myös verhota vaikeiden asioiden läpivientiä ilman kaikkien toimijoiden vapaata suostumusta. Tästä syytä olenkin halunnut käyttää käsitettä refleksiivinen leikillisuus ja refleksiivinen huumori. Aarnikossa ja Kaarnassa tilanteet, joita olen tässä nostanut esille, leikillisuus ja huumori ovat palvelleet yhteisön hyvää, tuoneet liikkumatilaa, iloa ja keveyttä, jotka ovat tärkeitä yhteisön jaksamisen kannalta. Tässä luvussa käyttämäni refleksiivisyyden käsite leikillisyyden ja huumorin yhteydessä viittaa siis myös Bourdieun

<sup>69</sup>Anttilan (2013) johtamassa Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä -hankkeessa, joka toteutettiin Kartanonkosken koululla Vantaalla, tanssiin liittyvä ilo näytti olevan koko koulua yhdistävä ja luovaa yhteisöllisyyttä rakentava tekijä (myös Anttila 2003). Tommi Hoikkala ja Petri Paju (2013, 122) kirjoittavat myös yhteisöllisyydestä ja yhteistunnosta. Yhteistunto tarkoittaa jotain jaettua siitä, mikä on tärkeää. Se on jonkinlaisen yhteisen kokemuksen tai sen tapaisen olemassaoloa. Solidaarisuuden rakentuminen ja toimiva yhteisöllisyys edellyttävät Hoikkalan ja Pajun mukaan jonkinlaista yhteistuntoa. Ehkäpä Aarnikon tunnedynamiikassa on myös jotain tämän kaltaista yhteistuntoa.

(1992) refleksiivisyyden käsitteeseen siinä mielessä, että se on tietoisuutta hierarkioista. Refleksiivinen leikillisuus sekä huumori viittaavat siihen, että leikillisyyteen ja huumoriin liittyy tietoisuus vallitsevaan tilanteeseen sisältyvistä hierarkioista ja pyrkimys muokata tilannetta hierarkiattomampaan suuntaan, ja luoda yhteisöä palvelevia positiivisia tunteita ja positiivista tunnedynamiikkaa.

Bourdieu (2000, 188) on myös kirjoittanut solidaarisuuden ja luottamuksen tunteista yhteisöllisinä tunteina, jotka voivat innoittaa ryhmän sisältä tai ulkopuolelta tulevan kulttuurisilla resursseilla varustetun henkilön puhumaan ja esiintymään ryhmän puolesta (myös Emirbayer 2013; Emirbayer & Goldberg 2005). Bourdieun (2000, 188) ajatus puhehenkilön tai puhehenkilöiden rooleista liittyy siis hänen näkemykseensä karismaattisesta tunteellisesta vetovoimasta ihmisten välillä (Bourdieu 1985; 2003, 249). Kutsun tällaista yhteisöllistä karismaattista suhdetta transformatiiviseksi, koska näistä yhteisöllisistä, vastavuoroisista kohottavista ja toinen toisiaan tukevista tunnesuhteista voi seurata laajempi muutos, jossa matalassa asemassa olevalle ryhmälle syntyy uusia kulttuurisia resursseja ja heidän asemansa paranee. Bourdieu (2003, 249) kuvaa myös sitä, kuinka kyseisen ryhmän puhehenkilö tai ryhmä itse voi pyrkiä oikeuttamaan aikaisemmin tunnus-  
tamattomia resursseja ja toimintatapoja artikuloimalla niitä aluksi vallitsevalla kielellä ja pikkuhiljaa tuoden tähän kieleen vahvemmin ryhmän kokemukset, näkökulmat ja hiljaisen tietotaidon. Tällaisessa prosessissa voi tapahtua monenlaisia kulttuuristen resurssien siirtymisiä ”puhehenkilöltä” koko ryhmälle. Voi syntyä uusia kulttuurisen oppimisen ja resurssien muotoja.<sup>70</sup> Kollektiiviset yhteisöllisesti jaetut tunteet, kuten empatia ja solidaarisuus esimerkiksi sosioekonomisissa ja etnisissä hierarkioissa matalammassa asemassa olevia kohtaan (esim. Freire 1998; 2005; Floya 2002; bell hooks 2001; 2003; Emirbayer 2013; Lappalainen 2006) voivat olla se yhteisöllinen tunne-energia, joka saa paremmassa asemassa olevia ihmisiä työstämään mahdollisuuksia purkaa hierarkioita.

Lukuisilla kulttuurisilla resursseilla varustetut opettajat (esim. Simola 1995; 2008) voivat toimia tällaisina henkilöinä, jotka toimivat esimerkiksi erilaisia sosioekonomisia ja etnisiä taustoja omaavien nuorten kulttuurin ja kulttuurisen ymmärryksen välittäjinä, uusien kulttuuristen resurssien ja taitojen harjoittajina ja uusiin oppimisprosesseihin innoittajina.

Yhteisöt näyttäisivät olevan ainakin yhdeltä kannalta tasapainoprosesseja, joiden toiminta on dynaamista (Hoikkala & Paju 2013, 171). Nähdäkseni ehkä vielä yksittäisen opettajan toimintaakin kulttuurisen kielen ja resurssien välittäjänä (ks. Bourdieu 2000, 188; 2003, 249) keskeisempää hierarkioiden purkamisen kannalta on koko kouluyhteisön jäsenten vastavuoroinen toinen toisiaan kannustava ja innostava positiivinen tunnedynamiikka. Merkitykselliseltä näyttää refleksiiviseen

---

<sup>70</sup> Myös Hoikkala ja Paju (2013, 169) kirjoittavat nuorten pääomien, resurssien, vaikuttavan yhteisön dynamiikkaan.

huumoriin, yhdessä tekemiseen, oppimisen iloon sekä arkea keventäviin ja mahdollisuuksia laajentaviin käytäntöihin perustuva synergia.

## *6 Pedagoginen rohkeus ja yhteisö*

Tässä luvussa analysoin pedagogisesti rohkeaa toimintatapaa, jossa on kyse mahdollisuuksien rakentamisesta nuorten elämänrohkeuden harjoittamiselle ja negatiivisten oma- ja koulukuvien purkamiselle. Siinä on kyse yhteisöllisestä toiminnasta, yksittäisistä merkityksellisistä teoista sekä opettajien ja yhteisön jäsenten rohkeudesta välittää itsestään. Pedagogisen rohkeuden ajatus perustuu Freiren (1998; 2005) ajatuksiin pedagogiikasta rohkeana toimintatapana, joka tähtää sortettujen tai matalalle asemoitujen nuorten vapauden ja hyvän elämän mahdollisuuksien laajenemiseen. Kuten olen aikaisemmin kirjoittanut, tämä luku keskittyy Aarnikon aineistoon.

Tässä luvussa paljastan yhden hierarkioita rakentavan kielellisen mekanismin, kaksinapaisen puheen oppilaista ja kouluista hyvinä tai huonoina. Analysoin sitä, miksi opettajat päätyvät puhumaan oppilaista välillä hyvinä tai huonoina. Tämän jälkeen alkaa pedagogisen rohkeuden dramaturgia. Pedagogisen rohkeuden luvun alussa tutkin, miten opettajat suhteuttavat itseään koulumarkkinoiden pelkoihin ja tanssahtavat pelkojen yli. Tämän ylimenon jälkeen laskeudun opettajien haastatteluoitteiden äärelle kuuntelemaan puhetta opettajista, joilla on sydäntä. Luvun keskiössä ovat pedagogiset käytännöt, jotka tukevat nuorten elämänrohkeuden kasvua. Katson sitä, miten opettajat arvostavat oppilaita riippumatta heidän suorituksistaan. Tutkin matalien odotusten purkamisen ja positiivisten tulevaisuuskuvien luomisen merkitystä keskeisenä osana pedagogisesti rohkeaa toimintatapaa.

Pedagogisen rohkeuden dramaturgian keskiosan muodostaa oppimisen ja opetuksen analyysi. Analysoin sitä, miten oppiminen näyttää mahdollistuvan kokonaisvaltaisissa oppimistiloissa, joissa ei vedetä tarkkaa rajaa tiedon ja taidon välille. Kirjoitan argumentoivasta opetuksesta eli siitä, miten opettajat ylittävät opettaviin asioihin liittyviä itsestäänselvyksiä. Luvun loppuosa tutkii pedagogisesti rohkeaa kieltä ja koulujen välistä yhteistyötä kärjistyneiden koulukuvien purkamiseksi.

### *6.1 Puhe hyvistä ja huonoista oppilaista ja kouluista*

Kauttaaltaan kaikissa tutkimuskouluissa opettajat puhuvat joskus siitä, että oppilailla on huono motivaatio tai että oppilaat ovat ”heikkoja” joissain asioissa. He käyttävät paikoitellen mainintaa ”paremmista” oppilaista. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että tällainen kielenkäyttö on tapa keskustella tietyistä ilmiöistä toisten opettajien tai tutkijan kanssa. Ennen kaikkea vaikuttaa siltä, että opettajat käyttävät näitä termejä silloin, kun he ovat kokoustilanteissa, missä heidän pitää miettiä koulun oppilasmääriä ja oppilaiden hakeutumista kouluun. Joissain haastatteluissa opettajat kuvaavat myös opettajan työn ikävänä piirteenä ”heikkojen arvosanojen”

antamista. ”Heikkouteen” ja ”paremmuuteen” liittyvä kieli vaikuttaa siis olevan puhetapa, joilla opettajat suhteuttavat nuorten luokkahuonetoimintaa tarvittaessa arviointiasteikkoon. Tällaisen puhetavan voisi ajatella liittyvän elimellisesti masamuotoisen ja valikointivelvollisen kouluinstituution toimintaan. Sen sijaan ollessaan vuorovaikutuksessa nuorten kanssa monet Aarnikon opettajat tuovat esille, että he pyrkivät purkamaan tällaista käytäntöä, jossa nuoret tulisivat määritetyiksi heikoiksi. He pyrkivät purkamaan joidenkin oppilaiden negatiivisia stereotyyppisiä ennakkokäsityksiä Aarnikon koulusta.

Koulun institutionaalisesta olemuksesta eli siitä, että se on pakollinen, joukko-muotoinen ja valikointivelvollinen instituutio, seuraa se, että opettajat ovat aina jossain määrin kategorisoinneet osia oppilaista hyväksi ja osia huonoiksi (Simola 1995; Cuban & Tyack 1995). Kouluvalintatilanne saattaa vahvistaa tällaista puhetapaa tai sen mahdollinen lisääntyminen saattaa olla kouluvalintatilanteen ja koulujen kilpailutilan diskursiivinen, kielellinen vaikutus. Aarnikon opettaja Mikael tarkastelee seuraavassa haastatteluotteessa sitä, miten valinta- ja kilpailutila saattaa suunnata opettajia keskustelemaan siitä, mikä koulussa on huonoa ja käyttämään tällaista kieltä, vaikka asiat olisivatkin käytännössä hyvin.

Susanna: Mitä sulle tulee mieleen siitä, kun sä sanoit, että jos koulu on tietynlaisessa kilpailutilanteessa tän kouluvalintamahdollisuuden. // Niin onko siitä sitten vielä sen lisäksi jotain muita seuraamuksia opettajan työhön tai kouluyhteisöön?

Mikael: Ei se varmaan juuri työtä tuota. Mutta voihan se vaikuttaa sillä tavalla niin kuin negatiivisesti sun omaan työnkuvaan omasta työstäsi, että sitten sä rupeat pohtimaan, että onko meidän koulu nyt meille tuli näin vähän onko meidän koulussa joku vika. Onko mussa joku vika, että tämä on se. (Haastattelu, Aarnikko, Mikael.)

Oppilaita ja kouluja vertailevan, kielellisesti hierarkkisoivan puhetavan ja hierarkioita purkavan pedagogisen rohkeuden välillä näyttäisi olevan ristiriita. Yksi tapa analysoida tätä ristiriitaa on tarkastella tarkemmin opettajan työn perusristiriitaa (ks. esim. Antikainen et al. 2000; Simola 1995a). Koulutusjärjestelmän kahtena perusfunktiona on nähty kvalifikaatiofunktio eli kyvykkyyksien, taitojen ja tietojen tuottaminen yhteiskunnallista elämää varten sekä oppilaiden valikoiminen koulutusjärjestelmän eri tasoille. Sekä kvalifikaatioiden ja valikointifunktion toteuttaminen ovat kytkeytyneet normaalijakauman ja arvosana-asteikon 4–10 käyttöön. Edelleen kansallisessa opetussuunnitelmassa määrätään numeron 8 eli hyvän osaamisen kriteerit, jotka oppilaan tulisi täyttää, jotta hän voi saada ”hyvän” arvosanan (Opetushallitus 2004). Koulutusjärjestelmän tavoitteena on nähty tasa-arvoisten hyvän elämän mahdollisuuksien takaaminen kaikille lapsille ja nuorille katsomatta heidän taustaansa (ks. esim. Ahonen 2003; Kalalahti & Varjo 2012). Tämä on siis opettajan työn perusristiriita tai jopa eettinen kaksoissidos. Opettajan

tulee luokitella oppilaita kvalifikaatioiden mukaan hierarkkiselle arvosana-asteikolle ja toisaalta edistää oppilaiden tasa-arvoisia mahdollisuuksia hyvään elämään ja yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen hyvään.

Vaikuttaa kuitenkin siltä, että pedagogisesti rohkeat opettajat pystyvät näkemään ristiriidan takana olevan mahdollisuuden. Arvosana-asteikkoon suhteuttaminen ja siinä ylöspäin ponnistaminen luo tietynlaisen taitojen harjoittamisen ja pitkäjänteisen mentaliteetin opiskeluun ja oppimiseen. Opettaja voi olla oppilaan harjoittaja, kannustaja ja innoittaja. Opettajat tiedostavat, että arvosanat ovat vain yksi palautejärjestelmä oppilaalle. Arvosanat eivät määritä oppilaan arvoa tai opettajan tapaa arvostaa oppilaita. Opettajat voivat reagoida oppilaiden onnistumiseen ja tukea hänen elämänrohkeutensa kehittymistä oppituntien lomassa muillakin pedagogisen vuorovaikutuksen tavoilla kuin arvosoilla.

## *6.2 Pelkojen ylittäminen ja elämänrohkeus*

Keskustellessamme kouluvalinnan ja koulujen painotusten seuraamuksista jotkut opettajat tarkastelevat asiaa suhteessa pelkoon. Seuraavassa otteessa puhuva Minea sanoo, että hänellä ei ole ollut pelkoa liittyen oppilasmäärien putoamiseen ja tämän vaikutuksiin hänen omaan työhönsä.

Minea: Mulla ei ollu sellanen pelko itselläni hirveesti. Mä ajattelin, että kyllä me päästään siihen samaan kun viime vuonna. Ja näköjään sinne me päästään vähintään. Ja koska sitten meillä tulee hirveen äkkiä se seinä eteen, että meillä on liikaa oppilaita. Meillä on hirveen lähellä se, että on liian vähän ja liian paljon raja. Siinä on aika pieni hyppy, että sitten sitä ei voidakaan enää ylittää.

Susanna: Aivan. Eli ei ole ollut semmosta pelkoa, että tämä resurssien pieneneminen tai...

Minea: Mä luulen, että se pelottaa niitä opettajia, jotka valmiiksi tietää sen, että he elävät jollain resurssirajoilla esimerkiksi mä tiedän, että meillä on kuvaamataidonopettajalla on ollut kokoajan ihan rajoilla se opetusmäärä. Niillä opettajilla, jotka tietää sen valmiiksi, niin toki niitä varmaan se jännittää. Mutta mun tilanteessa se ei hirveesti jännitä. Mä oletan, että tunteja mulle on. Ja monella muulla, joilla on hirveesti opetustunteja. Meillä on paljon semmosia opettajia, joilla on ylitunteja, he ajattelevat, että ihan sama, jos vaikka putoisikin nämä oppilasmäärät. Ne on ne määrätty ryhmät, jotka jännittää sitä omaa opetustuntimääräänsä. Mutta ei suuri määrä opettajia meidän koulussa. (Haastattelu, Aarnikko, Minea.)

Minea sanoo, että ne opettajat, jotka työskentelevät resurssirajoilla, ja joilla on vaan vähän oppitunteja opetettavanaan, saattavat kokea jonkinlaista pelkoa. Minea ilmaisee, että kuvataiteenopettaja on resurssirajoilla. Kuvataiteenopettaja ei kuitenkaan itse ilmaise pelkoa puheessaan.



Havainnoimassani tiimikokouksessa keskustellaan koulujen kilpailutilaan liittyvistä paineista ja uhkista, ehkäpä myös peloista. Tiimiläiset tekevät johtoryhmän ohjeistamana SVOT-analyysiä koulun uhista ja mahdollisuuksista, heikkouksista ja vahvuuksista. Keskustelun painopiste on uhkien ja heikkouksien ylittämisessä ja koulun mahdollisuuksissa. Keskustelu porautuu oppilasmäärien muutoksiin ja niiden vaikutuksiin kouluun. Opettajat ovat hyvin tietoisia koulujen kentällä rakentuvasta paineista saada lisää oppilaita ja etenkin pyrkiä saamaan lisää hyväksi luonnehdittuja oppilaita.

Aletaan puhua oppilasmäärästä. // Mikael sanoo hieman ironiseen tai sarkastiseen äänensävyyn: ”Luin just Imagesta, että X-alue [alue saman kunnan alueella] on kriisialuetta,...” ”Jos X-alue supistuu mahdollisuus, mikä on mahdollisuus saada X-alueelta oppilaita,” Sakari pohtii. Opettajat puhuvat alueella olevien yläkouluikäisten nuorten määristä ja vanhus-ten määristä ja toteavat, että vanhuksia on alueella huomattavasti enemmän. Mikael kysyy: ”Kuka kirjoittaa uhkiin oppilasmäärän kasvun?” ”Nyt se on laskemassa”, Mikael sanoo. Yhteiskuntaopin ja terveystiedon opettaja sanoo: ”Lumi just sano, et se on nousemassa.” Joku kysyy: ”Millä torjutaan?” Hanna sanoo: ”No houkuttelemalla tänne.” ”Meidän pitäis saada meidän maine paremmaksi”, Sakari sanoo. ”Mä en oo ajatellut, että meidän tehtävä olis saada parempia oppilaita”, Hanna sanoo. Hanna puhuu siitä, että hän on kokenut tärkeänä, että autetaan näitä lapsia. Sitten hän jatkaa siitä, että rehtori ajattelee, että pitäisi saada hyviä oppilaita. ”Mä ajattelen, et me tehdään paljon arvokkaampaa työtä, kun me saadaan niitä heikko-osaisimpia oppilaita eteenpäin”, Aada sanoo. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, tiimikokous.)

Opettajat keskustelevaluksi siitä, että koulun tulisi parantaa mainettaan ja houkutella lisää oppilaita. Sitten Hanna sanoo suoraan, että hän ei ole ajatellut, että hänen tarkoituksensa olisi yrittää saada ”parempia oppilaita”. Hän sanoo koke-neensa tärkeänä, että autetaan näitä lapsia. Aada jatkaa, että hän kokee arvokkaim-pana heikko-osaisimmista lähtökohdista tulevien lasten elämänmahdollisuuksien tukemisen. Opettajat näyttävät siis tiedostavan kaupunkitilassa rakentuvat paineet oppilaiden houkuttelemisesta ja uhan, mikä liittyy liian pieniin oppilasmääriin tai oppilaiden vähäosaisuuden keskittymisen tietyille alueille. He tuovat esille tilan-teen, joka houkuttelee oppilaista kisaamiseen, mutta samalla sanovat auki oman eettisen kantansa. He haluavat toimia opettajina, kannustajina, elämänrohkaisi-joina oppilaille, jotka tulevat vähäosaisimmiksi kutsutuista taustoista.

Peppi kertoo, että kouluvalintatilanteeseen liittyy myös se, että jotkut opettajat saattavat ryhtyä valikoimaan erilaisin kriteerein kouluja, missä haluavat opettaa. Sen sijaan Aarnikkoon valikoituu opettajia Pepin mukaan toisin perustein.

Peppi: Meille valikoituu täällä mun mielestä sellasta porukkaa, joilla on varmaan enemmän sydäntäkin sitten olla täällä. (Haastattelu, Aarnikko, Peppi.)

Rohkeus ei ole vain koulumarkkinoiden pelkojen ja uhkien ylittämistä. Rohkeus ja elämänrohkeuteen valmentaminen näyttäisivät olevan myös Aarnikon kasvatuksellisia päämääriä. Aarnikon opettaja Leo puhuu nuorten itsetunnon kasvamisen tärkeydestä ja nuorten rohkeudesta elää. Tämä tapahtuu uusien asioita ja taitoja harjoittelemalla. Pedagogi on Leon mukaan rohkea valmentaja, joka erilaisten harjoittelemisen tapojen, oppimistehtävien, läsnäolevan hyväksynnän ja oppilaan rohkeuden peilaamisen avulla kannustaa nuorta kokonaisvaltaisempaan ja rohkeampaan elämään.

Leo: Mitkä mun mielestä ovat tärkeitä niin henkisellä puolella itsetunnon kohentaminen ja parantaminen ja sellasen elämänrohkeuden jonkinasteinen saavuttaminen. Fyysisellä puolella fyysinen kunto, koska etenkin pojilla, kun se fyysinen kunto paranee, niin lähes poikkeuksetta myös itsetunto paranee. Sitten kun kokeillaan erilaisia lajeja, erilaisii juttuja, semmosii, mitä ihminen ei oo varmaan ikinä ennen tehnytään, niin tulee sitä kautta sitä rohkeutta. Rohkeutta, että mä voin tehdä jotakin muutakin. Voi tulla rohkeutta siihen, että uskaltaa niinku elää. (Haastattelu, Aarnikko, Leo.)

Leon puheessa keskeistä on se, että rohkeutta voi syntyä uusien asioiden kokeilemisen kautta. Leo puhuu myös yksittäisen kokemuksen merkityksestä. Yksittäisenkin uusi harjoitus ja itsensä ylittäminen siinä, että kokeilee uutta, voi olla todella merkityksellinen ja rohkaiseva kokemus nuorelle. Tämä kokemus voi kohottaa nuoren itsetuntoa yllättävälläkin tavalla.

### ***6.3 Ei suoritusten vaan itsen ja nuorten arvostaminen***

Senja: Semmosena yleisenä arvostamisena, että kai siis siitähän se niin kun lähtee kaikki se ihmissuhteissa, että millä tavalla sä osoitat toiselle ihmiselle, että sulla on hyviä tunteita häntä kohtaan, niin se lähtee siitä, et sä arvostat ja kunnioitat ja luotat siihen toiseen. Se metsä vastaa, ku sinne huudetaan, et vanha sananlasku pitää kyl tässä mieles paikkansa, että se vois olla ihan semmonen motto.

Susanna: Joo, aivan. Joo, kiitos, tää oli hieno täydennys. Mites sitten, onko vielä siitä, et jos aatellaan teiän kouluyhteisöä, niin minkälaiset asiat teille on niinku tärkeitä sitte koko yhteisön kannalta, että onks sulla tohon vielä lisättävää, että?

Senja: Joo, kyl mun mielestä tota semmonen tietynlainen tiukkapi-posuus karisee niinku aika nopeesti, et se ei oookkaan niin hirveetä, jollet sä vaikka muistakkaan, että jotain Einsteinin kaavoi ulkoo, jollei se muksu osaakkaan niitä ulkoo, vaan kyllä se on tärkeintä, että nää lähtee täältä niinkun suht täyspäisinä ja onnellisina ulos ja sijottuu sinne toiseen asteeseen, että ottaen ne justiin tota huomioon, niin monetkii nää kotiolot, niin se, että ne lähtee semmosina ehjinä, ne löytää sen jatkoapaikan, niin

mä luulen, et se on useimmille meistä se kaikkein se tärkein asia. (Haastattelu, Aarnikko, Senja.)

Aarnikon opettajien puheessa tulee esille nuorten arvostaminen ja luottamus heidän mahdollisuuksiinsa. Yksittäisistä oppimissuorituksista tai kognitiivisista muistisisällöistä kiinnipitämisen sijaan nuorten onnellisuus, eheytyminen, sijoittuminen toiselle asteelle, elämänrohkeuden ja taitojen kehittyminen ovat tärkeimpiä. Pari opettajaa puhuu nuorten pedagogisesta kohtaamisesta tavalla, joka sallii nuorten eheytyä. Kyse on nuoriin luottavasta ja arvostavasta, hyväksyvästä vuorovaikutuksesta. Nuori tulee nähdä kokonaisuutena itsenä ja arvokkaana, vaikka hänen koearvosanansa eivät olisi olleet huipputasoa. Vastaavasti Kaarnan opettajat puhuvat Nuorten eheytyksen mahdollisuuksista ja arvostavasta vuorovaikutuksesta keskeisenä osana pedagogiikkaa (ks. Savolainen 2008; 2009). Etenkin Kaarnan kuvaamataidon opettajat avaavat tällaisen pedagogisen vuorovaikutuksen merkitystä (ks. luku 4).

Opettajan rooli ei ole kuitenkaan olla terapeutti tai parantaja, kuten sekä Aarnikon että Kaarnan opettajat tunnustavat ja lausuvat ääneen. Tämä saattaa vaikuttaa ilmapiiriin ja opettajien voimavaroihin. Näyttää siltä, että opettajilla on kykyä vetää rajat sille, miten pitkälle he voivat mennä oppilaiden tukemisen ja auttamisen suhteen. Kummassakin koulussa on myös oppilashuoltoryhmä, jolla näyttää olevan merkitys koko kouluyhteisön voimavaroille ja myös hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksille.

Senja kuvaa haastattelussaan vielä tarkemmin sitä, miten hän rakentaa arvostavaa vuorovaikutusta nuorten kanssa. Hän pitää kiinni siitä, että hän on aikuinen ja opettaja, mutta välttää rakentamasta ei-dialogista auktoriteettipositiota. Tunne luottamuksesta, kunnioituksesta ja saman köyden vetämisestä on tärkeä. Senja puhuu myös inhimillisyyden merkityksestä kohtaamisessa.

Senja: No, tärkeintä on, ettei kohtelee heitä ihan lapsina. Kutsuu heitä vaikka nuoriksi, siis ottaa huomioon niitten tällaiset ikään liittyvät semmoset niin kun myrskyt. Sit on riittävän just ne huomioon ottaen niin on semmonen riittävän suurpiirteinen sitte tietyis asioissa. Joo, ja ettei missään tapauksessa niin ton ikästen kans nyt ei saa ottaa mitään sellasta kauheeta auktoriteettiasemaa. Että ollaan kuitenkin vetämässä yhtä köyttä tässä, työskentelemässä heidän parhaaksensa //--- niin, no kunnioittaa, kyllähän tietysti huomaa sen, että millä lail, jokainen huomaa sen, et millä lailla sinuun suhtaudutaan, sillä tavalla ihan tasavertaisesti, et he ovat ihmisii siin missä minäkin oon niin kun ihminen ja sitä kunnioitusta ja arvostust voi osoittaa vaikka sillä tavalla, et sä olet valmistellu ne tuntis // et ne huomaa, että et sä teet niinku parhaas heidän eteensä, vaikka oletki sitte, teet inhimillinen olento virheineen. // Erehtyy saa ja mieluummin pitääki. (Haastattelu, Aarnikko, Senja.)

Useita kertoja nähdessäni Senjan nuorten kanssa tämä vuorovaikutuksen tapa, josta Senja puhui haastattelussa, näkyi. Senjan tapa ohjata nuoria luokka- ja

muissa koulutiloissa oli huolella sanoitettua ja nuorille kunnioittavasti vastuuta antavaa. Hänen kasvojensa ilmeet olivat linjassa sen kanssa, miten hän puhui oppilaille. Nuoret reagoivat välittömin kommentein ja ilolla Senjan vuorovaikutukseen. Haastattelumme jälkeen tapasimme Senjan kaksi entistä oppilasta, jotka olivat palanneet tervehtimään opettajia lukion aloittamisen jälkeen. Heidän kasvonsa olivat täynnä iloa, kun he keskustelivat Senjan kanssa. Tunnelma luokassa, jossa kävin ennen kuin aloitimme Senjan haastattelun, oli samanaikaisesti rauhallinen ja inspiroitunut. Luokassa työskenteli nuoria moninaisista etnisistä taustoista keskittyneesti työskennellen tietokoneilla. Hämmästelін sitä keskittyneisyyden, jopa lumoutuneisuuden ja hartauden tunnelmaa, joka nuorilla näytti olevan opiskellessaan.

Nuorten kokonaisvaltaisen arvostamisen lisäksi opettajien itsearvostuksen tärkeys tulee esille Aarnikossa. Leo puhuu seuraavassa otteesta siitä, kuinka opettajan työ ei voi olla ulkoisen kiitoksen ja tunnustuksen varassa.

Leo: Tohon tulee sit mieleen, et saako opettajat tarpeeks kiitost siitä työstä, että jos tulee näit tämmösiä...? // En mä siitä kiitoksesta tiedä, mut palkkaa, koska kiitoksella ei kukaan maksa vuokraa. // Se on mun mielest ylikorostunu asia se ulkopuolisen kiitoksen saaminen.

Susanna: Joo, no ehkä mä hainki just enemmän tätä tunnustusta ja miten se voi sitte just tommonen...

Leo: Mää oon ihan varma, että jokainen ihminen tietää, jos on onnistunu jossain hetkessä tekemään työnsä hyvin, niin osaa antaa ja se pitäis oppia antamaan kiitosta itselleen. Siis ihminen on aika heikoilla, jos se on siinä ulkopuolisen kiitoksen varassa. (Haastattelu, Aarnikko, Leo.)

Ote kertoo siitä, miten pedagogisesti rohkea toimintatapa ei ole riippuvainen ulkoisesta arvostuksesta. Se kertoo siitä, että opettajan työn arvokkuuden tunne löytyy työstä ja ihmisestä itsestään. Bourdieu (1998; 2000) on kirjoittanut siitä, kuinka ylikorostunut tarve ulkoiselle hyväksynnälle ja arvostukselle on keskeinen mekanismi, joka saa ihmiset tavoittelemaan resurssihierarkioiden kärjessä olevia asioita ja toimimaan normeiksi muodostuneiden resurssihierarkioita ylläpitävien käyttäytymistapojen mukaisesti. Tästä näkökulmasta oman työn itsearvostus näyttää todella merkitykselliseltä. Ehkä tämä itsearvostus luo vahvat juuret opettajien toimijuudelle. Voisi ajatella, että arvostaessaan omaa työtään, opettaja ei ala asemoida itseään alas toisten rakentamiin hierarkioihin, jolloin toimijuuden ja vaikutusmahdollisuuksien tunne saattaisi kaventua. Ehkä tämä itsearvostus on myös se opettajan työn vankka perusta, ne juuret, joista käsin opettaja pystyy tarkastelemaan kouluarviointeja kriittisen rakentavasti, sen sijaan että määrittelisі oman työnsä arvon niistä käsin.

Topias puhuu seuraavassa otteessa opettajan itsen arvostukseen liittyen tärkeydestä pitää huolta omista voimavaroista.

Topias: Sen oon huomannut, että jos itsestään pitää huolta, että on fyysisesti hyvässä kunnossa, niin kyllä sitä jaksaa myöskin täällä antaa oppilaille ja työtovereille enemmän. Ja oon itse nyt viime vuosina kiinnittänyt enemmän omaan jaksamiseen ja omaan fyysiseen ja henkiseen jaksamiseen huomiota, niin on se sillä tavalla ainakin viime vuodet ollut mullekin vielä parempia. Kyllä se itsestään huolen pitäminen näkyy myöskin siinä omassa jaksamisessa täällä työpaikalla ja myöskin kotona. Siinä kaikki vaikuttaa kaikkeen. (Haastattelu, Aarnikko, Topias.)

Topiaksen ote kertoo siitä, kuinka fyysisestä kunnostaan huolen pitäminen on lisännyt työn mielekkyyttä ja tuonut hyvää koko yhteisölle. Topiaksen puhe kertoo siitä, kuinka itsestä huolen pitäminen tuo resursseja ja voimavaroja koko työyhteisölle. Pedagogisesti rohkean toimintatavan kannalta vaikuttaa tärkeältä, että kunkin yhteisön jäsen pitää huolta omista voimavaroistaan ja näin myös luo resursseja ja yhteistä hyvää koko yhteisölle.

#### ***6.4 Matalien odotusten purkaminen ja positiiviset tulevaisuudet***

Koulutuksen kvalifikaatiofunktio, taitojen rakentaminen ja niiden mitattavuus tai vertailtavuus on johtanut kouluinstituutiossamme itsestään selväksi tulleeeseen käytäntöön, jonka mukaan oppilaita arvioidaan arvosana-asteikolla neljästä kymmeneen. (ks. Antikainen et al 2000; Silvennoinen 2002). Seuraavassa otteessa puhuva opettaja Meri tunnistaa, miten jaottelu hyviin ja huonoihin kouluihin perustuu sosiokulttuurisesti tuotettuun käsitykseen taidon jakautumisesta koulujen välillä (ks. Bourdieu 1996a; 1998; Bourdieu & Passeron 2000).

Meri: Mä en kanssa jakaisi kouluja hyviin ja huonoihin kouluihin, koska mä oon sitä mieltä, että jos opettajat omaksuu asenteen huonoista ja hyvistä kouluista, niin ne oppilaathan eivät ole kuitenkaan tyhmiä. Siis keskimäärinhän kaikki ihmiset on yhtä älykkäitä, että Gaussin käyrä sanoo, että 70 prosenttia on normaaliälyisiä. Eihän nämä niinkun nämä nuorethan vaistoa sen, mikä on aikuisten asenne. (Haastattelu, Aarnikko, Meri.)

Meri tunnistaa, miten tärkeää on, että opettajat eivät omaksu käsitystä siitä, että koulut todella jakautuisivat pysyvien taitomäärien suhteen tai että olisi yksiselitteisesti hyviä ja huonoja kouluja.<sup>71</sup> Mikäli opettaja omaksuisi tällaisen käsityksen

---

<sup>71</sup> Nähdäkseni Aarnikon opettajien pedagogisten käytäntöjen taustalla on siis ymmärrys taidon käsitteen kulttuurisesta ja sosiaalisesta rakentuneisuudesta (ks. esim. Bourdieu 1993; 1996; 1998; Bourdieu & Passeron 2000). Opettajat näyttävät tarkastelevan myös analyttisesti koulutusjärjestelmään liittyvää tehtävää suhteutta oppilaat normaalijakauman mukaiseen arvosanahierarkiaan kussakin oppiaineessa (ks. esim. Antikainen et al. 2000; Silvennoinen 2002).

”hyvistä” ja ”huonoista” kouluista, sillä olisi Merin mukaan vaikutuksia oppilasiin. Silloinhan opettaja olisi peili, joka näyttäisi nuorille kuvaa heistä itsestään ja heidän ympäristöstään yksiselitteisesti hyvänä tai huonona.

Meri, niin kuin monet muutkin opettajat Aarnikossa ja Kaarnassa, myös kyseenalaistavat ajatuksen siitä, että jotkut ihmiset ovat äärettömän taitavia ja älykkäitä ja toiset taas eivät ollenkaan (ks. esim. Bourdieu 2003). Meri sanoo, että 70 prosentilla ihmisistä on ”normaali” älykkyydosamäärä ja ihmiset ovat keskimääräisen lahjakkaita. Hän argumentoi, että tästä syystä opettajan asenteella on todella merkitystä. Aarnikon opettajat antavat nuorille arvosanoja ja vaativat arvosanoihin pääsemiseksi samaa, mitä muutkin opettajat, mutta he näkevät, että arvosanat eivät ole koko totuus nuoresta. Samalla tämä ymmärrys arvioinnista kulttuurisena sopimuksenvaraisena käytäntönä, ei ehdottomana totuutena nuoren arvosta, näyttäisi vapauttavan opettajia pedagogisen rohkeuden käytäntöihin, kuten uskomaan nuoren paraneviin elämän mahdollisuuksiin, elämänrohkeuden ja oppimistaitojen ja muiden taitojen kasvuun sekä ohjata nuoria uuden oppimisessa erilaisin tehtävin ja uuteen toimintaan rohkaisten.

Keskeiseltä vaikuttaa siis opettajien näkemyksellisyys suhteessa lapsiin ja nuoriin kohdistettuihin kulttuurisiin odotuksiin (ks. esim. Bourdieu 1998; 2002a; Bourdieu & Passeron 2000; Harker 2000). Monesti matalammista sosioekonomisista taustoista tuleviin lapsiin kohdistetaan matalampia odotuksia heidän koulunkäyntinsä, akateemisten taitojensa ja koulussa menestymisen suhteen kuin korkeamman sosioekonomisen taustan omaaviin lapsiin. Tällaiset matalat odotukset toimivat peilinä lapselle: jos häneen ei uskota ja hän kohtaa jatkuvasti matalia odotuksia, tämä voi alkaa vaikuttaa hänen käsitykseensä hänen omista taidoistaan. Matalat odotukset alkavat helposti määrittää hänen itsetuntoaan. (esim. Bourdieu 1998; 2002a; Bourdieu & Passeron 2000; Harker 2000; Savolainen 2008; 2009.) Pedagogisesti rohkeat opettajat suhtautuvat kriittisen refleksiivisesti oletuksiin oppilaiden älykkyyden ja taitojen rajoista. He näkevät refleksiivisesti sellaisen ajatuksen yli, että oppilaiden taidot tai mahdollisuudet olisivat lukkoon lyöty heidän taustansa perusteella tai että heidän vanhempiansa tausta määrittäisi täysin myös heidän mahdollisuutensa. (ks. esim. Bourdieu 1998; Bourdieu & Passeron 2000.)

Tendenssi, joka kulkee läpi Aarnikon opettajien haastattelujen, on nuoriin uskomisen ja uuden oppimiseen jatkuva innostaminen sekä uusien taitojen jatkuva harjoittelu. Opettajat ymmärtävät varsin selkeästi, miten oppilaiden vanhempien taloudelliset, koulutukselliset, kulttuuriseen harrastuneisuuteen ja sosiaalisiin verkostoihin liittyvät resurssit ovat kietoutuneet kaupunkitilaan ja koulujen oppilaaksiottoalueiden sosioekonomiseen rakenteeseen (ks. myös Bourdieu 1996a; 1998; 2002a; 2002b; 2006). Lisäksi jotkut opettajat toivat haastatteluissa esille, että tilastosarjoista poimimani alueen sosioekonomisen rakenteen yleinen kuvaus yksinkertaistaa tilannetta, sillä koulun läheisyydessä on myös alue, jolla asuu myös korkeatuloisia vanhempia. Opettajat kertovat myös siitä, että Aarnikon

oppilaiden vanhemmissa on paljon nuoriaan tukevia ja heidän koulunkäynnistään kiinnostuneita vanhempia. Opettajat kuvailevat koulun alueen etnistä moninaisuutta laadullisessa kyselyssä kulttuurisena rikkautena. He eivät kuvaa valtaväestöstä eriävän taustan omaavia perheitä tai vanhempia heikkoresurssisina. Opettajat eivät etenkaan liitä heikkoresurssisuutta yksiselitteisesti valtaväestöstä poikkeaviin etnisiin taustoihin. Aarnikon opettajista osa argumentoi, että maahanmuuttajiksi luokitellut nuoret ovat monesti motivoituneita ja heidän vanhempansa kiinnittävät enemmän huomiota heidän opiskeluunsa.

Myös seuraavassa haastatteluotteessa puhuva Aarnikon opinto-ohjaaja luottaa nuoriin, heidän kykyihinsä sekä laajeneviin oppimisen mahdollisuuksiin kaikissa havainnoimissani tilanteissa, joissa hän puhuu.

Sitten opinto-ohjaaja alkaa puhua oppimistuloksista. Hän sanoo. ”Pystyn sanomaan, että Aarnikon yläkoulu on yhtä hyvä koulu kuin kaikki muutkin. Täällä pääsee hyvin tuloksiin. Kymmentä oppilasta lukuun ottamatta yleensä kaikki pääsee jatko-opintoihin.” Opinto-ohjaaja jatkaa yläasteen mukanaan tuomista mahdollisuuksista. ... saada vielä parempia tuloksia aikaan kuin aikaisemmin. Opinto-ohjaaja sanoo: ”Koulun vaihdos voi olla myös uusi alku.” ”Mä pidän siitä, että saa välillä aloittaa alusta ja tulla uusia kuvioita. Tässä muutoksessa, joka tulee niin on tällainen uusi mahdollisuus”, puhuu opinto-ohjaaja. Sitten hän sanoo: ”Tervetuloa.” (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, vanhempainilta.)

Opinto-ohjaaja painottaa oppilaiden ja koulun ”hyviä tuloksia”. Opinto-ohjaajan puhe ei ole vain visiointia vaan se perustuu myös tietoon siitä, miten kouluun tuleiden oppilaiden oppimistulokset ovat kohonneet kouluun tulemisen lähtötasosta Aarnikossa opiskelemisen aikana. Hän puhuu myös oppilaiden mahdollisuuksista saada uusi tuore alku heidän aloittaessaan seitsemännen luokan Aarnikossa. Näin opinto-ohjaaja osoittaa, miten voidaan katkaista negatiivisten minäkuvien tai matalien odotusten kierre ja aloittaa uusi tapa suhtautua itseän, omaan oppimiseen ja omien taitojen kehittymiseen. Nuorten taitojen laajenemiseen ja yläkoulu-aikaan uusien mahdollisuuksien aikana uskomisen vaikuttaa olevan jaettu toimintatapa Aarnikon opettajayhteisölle sekä pedagogisesti rohkealle toiminnalle.

Merkitykselliseltä Aarnikon opettajien ja koko kouluyhteisön pedagogiikassa näyttää myös olevan positiivisten tulevaisuuskuvien luominen ei vaan yläkoulu-aikaa koskien vaan myös sen jälkeisen ajan kannalta. Kyse on siis nuorten yläkoulu-ikäisen oppimisen ja elämänrohkeuden vahvistumisen jälkeistä aikaa koskevasta nuoria innostavista ja motivoivista tulevaisuuskuvista. Positiivinen tulevaisuuskuva tarjoaa nuorelle jotain, josta pitää kiinni ja joka motivoi myös yläkoulu-ajan koulutyöskentelyä. Taustalla näyttäisi olevan ajatus siitä, että opettajan ja oppilaan pedagogisen vuorovaikutuksen myötä syntyneet positiiviset tulevaisuuskuvat voivat myös luoda positiivisia vaikutuksia ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen (ks. esim. Bergen & Luckman 1994; Denzin 2003a; Kankkunen 2004;

Pink 2004; Rose 2005; Seppänen 2001). Näyttää siltä, että positiivisia tulevaisuuskuvia luodaan nuoren kanssa puhumalla elämän mahdollisuuksista, ja niitä vahvistetaan kerta toisensa jälkeen kokonaisvaltaisella vuorovaikutuksella.

Yhdessä Aarnikossa kuvatussa videossa tämä käy ilmi myös niin, että opettaja rakentaa luottamusta tulevaisuutta kohtaan myös läsnä olevalla tavalla katsoa nuorta ja reagoida positiivisesti hänen onnistumisiinsa ja uuteen oppimiseen. Ehkäpä kyse on siis tietynlaisesta valmentamisesta, sparraamisesta eli nuorten innostamisesta. Sparraaminen voi olla innostamista jollain pienellä asialla, kuten kannustavalla<sup>72</sup>, inspiroivalla sanalla. Se voi olla uusien näkökulmien yhdessä rakentamista tai uusien harjoitteiden keksimistä.

Käsityönopeettaja kertoo myös, kuinka yhden oppilaan innostuneisuus opiskelua kohtaan oli parantanut käsityönopeettajan ja nuoren urheiluvallmentajan yhteistyön myötä. He olivat yhdessä miettineet tapoja edistää nuoren keskittymistä opiskeluun. Tässä näyttäisi olevan kyse yhdessä innostamisesta ja jonkinlaisesta yhteisöllisestä pedagogiikasta.

Opettajan läsnäolo niinä hetkinä, kun oppilaat kokevat onnistumisia, ja tämän onnistumisen vahvistaminen voivat olla hyvinkin merkityksellisiä oppilaiden elämänrohkeuden ja taitojen kasvussa. Seuraavassa otteessa puhuva Minja puhuu siitä, että hän haluaa olla juuri nimenomaan oppilaidensa kanssa ja tässä koulussa.

Susanna: Miten tota minkälaisista asioista sä saat voimaa sun työssä?

Minna: No siis näistä oppilaista ja opettajista lähinnä. Koska mää oon miettinyt siis mähän sain aluksi viran toisesta koulusta, josta mä sitten kieltäydyin, kun mä ajattelin, että en mä voi lähteä täältä pois, koska mulla on niin hyvä fiilis täällä päivittäin. Mä tuun mielelläni kouluun, koska mä oon ollu työpaikoissa, joihin en mene aamulla mielelläni. // Mutta mä ajattelin, että mun täytyy riskeerata sainhan mä täältäkin sitten viran, enkä mä tiedä, miten tärkeä se virka on, mutta joka tapauksessa mulle annettiin ymmärtää silloin, että se on hirveän tärkeätä, jos ei virkaa saa, niin hui hui. Sitten mä ajattelin, että kyllä se on tää paikka sillä lailla, että tää työyhteisö on mukava, nää oppilaat on just sellasia ku mä olin toivonutkin tekeväni töitä aikaisemminkin, että mä en välttämättä halua olla semmo- sessa koulussa, missä se ainut ongelma on ne oppimisvaikeudet, koska se on omalla tavallaan kanssa aika yksipuolista. Tässä saa olla kuitenkin sellanen aikuinen niin kun mä sanoin, että se on mulle tärkeää se aikuisena

---

<sup>72</sup> Suomenkielen sanat, jotka viittaavat pedagogisessa toiminnassa siihen opettajan toimintatapaan, joka vaikuttaa positiivisesti nuoreen, tuntuvat kaikki jotenkin vaillinaisilta. Kannustaminen sanana on jotenkin behavioristinen. Tukeminen on jotenkin pehmeämpi sanana. Kannustamiseen liittyy ehkä selkeämmin tietty suunta, jota kohti kannustetaan. Tukeminen voi olla myös yleisempää nuoren hyväksyntää. Näihin molempiin sanoihin ja käsitteisiin liittyy jonkinlainen epäsuhta toimijoiden asemassa, joka tietysti on sisäänkirjoitettu opettajan ja oppilaan suhteeseen. Innostaminen ja inspiroiminen indikoivat sanoina ehkä enemmän nuoren oman olemassa olevan innostuksen syttymistä. Toivon, että tulevaisuudessa löytyy monipuolisempia ja ehkä uusia sanoja tai tapoja kuvata pedagogisen suhteen vuorovaikutusta ja toimintaa.



oleminen näille ihmisille ja sitä saa kuitenkin tehdä tässä. Ja antaa just sitä kuvaa, kun nää kaipaa sitä sellasta, että jokainen meistä voi oikeesti tehdä mitä vaan, koska niillä on aika huonosti se oma tulevaisuus näkyvissä // jotenkin se, että mitä niin kuin että toivoisin näyttäväni just sitä, että kaikki on mahdollista. (Haastattelu, Aarnikko, Minea.)

Pedagogisesti rohkeat opettajat välittävät nuorille sitä tunnetta, että he haluavat olla nimenomaan heidän kanssaan ja tässä koulussa. Pedagogisesti rohkeaan toimintatapaan liittyy halu välittää tunnetta siitä, että kaikki on mahdollista. Tarvitaan toivoa ja uskoa mahdollisuuksien tulevaisuuteen (ks. myös Denzin 2003a).

Seuraavassa Miskan haastatteluoitteessa tulee mainiosti esille se, kuinka opettajan sanoittamalla positiivisella tulevaisuudenkuvalla voi olla se tärkeä merkitys, joka innostaa ja motivoi nuorta opiskelussa ja uusien taitojen omaksumisessa.

Miska: Mun mielest se on selkeesti semmonen niin kun niillä henkilöillä, yhtäkkiä ne niin kun jotenkin ymmärtää sen, että koulu loppuu joskus. Ja mun mielest se on niin kun semmosen positiivisen tulevaisuuskuuvan luominen niille, niin se on semmonen, ja siinä tulevaisuudessa niin kun tarvitaan tiettyjä taitoja. Niin sen, jos ne yhtäkkiä ymmärtää eli silloin ne yllättäen alkaa panostamaan siihen asiaan. Että joku joskus on, sanonutkin siitä, että vaikka kuinka pieni, pieni niin kun positiivinen tulevaisuuskuva niin luodaan, niin siltikin siihen on helpompi tarttua kuin jäädä makaamaan sinne laakereilleen ja jättäytyä jälkeen ja olla poissa. Ja että se on se mun mielest se avain, avain niin kun juttu. Että kuitenkin, koska ne näkee, nää oppilaat näkee tämmösellä alueella paljon semmosta, että ei ole tulevaisuutta, niin se tulee vielä tärkeemmäksi oikeestaan se, että jotain on siellä toisella puolella, sen koulun päättymisen jälkeen. (Haastattelu, Aarnikko, Miska.)

Merkitykselliseltä näyttää myös negatiivisten koulumielikuvien purkaminen, joita tuntuu olevan joillain kouluun tulevilla seitsemäsluokkalaisilla. Jotkut opettajat kuvaavat haastatteluissaan, että joillakin nuorilla on negatiivisesti värittyneitä ennakko-oletuksia koulusta kouluun tullessaan. Tällaiset negatiiviset koulumielikuvat voivat myös ehkäistä oppimista ja näin vahvistaa nuoren epäsuotuisaa asemaa oppilashierarkioissa. Kuvitellessaan koulun huonoksi nuoret määrittelevät myös oman elämänsä osana huonoa. Jotkut opettajat puhuvat siitä, että joillain oppilailla negatiiviset minäkuvat ja koulukuvat ovat siis yhdistyneet ja tällöin niiden molempien purkamisen mahdollistuminen näyttäisi olennaiselta. Opettajat kiinnittävätkin näiden mielikuvien purkamiseen paljon huomiota. He sanoittavat nuorille koulun merkitystä. Tämä voi tapahtua monella tapaa kokonaisvaltaisissa oppimis- ja opetusprosesseissa, joissa monitapainen ja monimateriaalinen oppiminen mahdollistuu. Olen tarkastellut yksittäisen nuoren negatiivisten minäkuvien purkamista kuvataiteen ja käsityön yhteydessä muun muassa luvussa 4 tarkemmin.

Opettajien puheen perusteella koko koulua koskevien mielikuvien purkamisen mahdollisuuksiin näyttää vaikuttavan se, miten opettaja arvostaa nuoria tai osoittaa nuorille, miten merkityksellistä opetustyö on hänelle. Se voi tapahtua esimerkiksi valmistautumalla huolella opetukseen ja kertomalla nuorille, miksi opettaja haluaa olla juuri tässä koulussa. Konkreettinen näiden syiden sanoittaminen ja kertominen on myös mahdollisuus puhua koulun kulttuurisen moninaisuuden tärkeydestä ja koko kouluyhteisön elämää rikastavasta vaikutuksesta. Useat opettajat sanovat juuri tämän moninaisuuden, joka ilmenee kulttuurisena ja taidollisena rikkautena, tuovan nautintoa heidän työhönsä. Se näyttäisi siis myös tukevan koulun positiivista tunnedynamiikkaa.

Minja: Niin semmoseen tilanteisiin mä en oikein osaa itse reagoida muuta ku kertomalla sen, että tota mitä mä oon itse mieltä tästä koulusta ja muusta. Ja niinkun sanoin, että mä ainakin nimenomaan haluan olla täällä. Ja niin kun mä tiedän, että suurin osa meidän opettajista nimenomaan haluaa olla täällä.

Susanna: Aivan. Voisitko sä kertoa tosta vielä enemmän, että miksi sä haluat olla täällä? Onko siinä joku semmonen eettinen lähtökohta vielä lisäksi, mitä sä oot tässä kertonut tai muuta?

Minja: Se perustuu paljon ihan siihen, että minkälainen tunnelma mun mielestä meillä täällä on. Tokihan täällä on säpinää monenlaista. Välillä tapahtuu liikaa okei no varmaan jokaisessa koulussa melkein on välillä jonkunlaista kähmää jonkun kanssa. Mutta mä nautin itse siitä, että täällä on tosi kirjavaa porukkaa monessa mielessä. Mutta mun mielestä se on rikkaus, että täällä on ympäri maailmaa oppilaita. Siis mun mielestä täällä on vaan niin kun sekä oppilaiden että opettajien kesken semmonen tietty positiivinen henki, mistä mä nautin. En oikein osaa muuta sanoa. (Haastattelu, Aarnikko, Minja.)

Myös Aarnikon lehti näyttää lukuisilla valokuvilla, miten positiivisia tulevaisuudenkuvia rakennetaan. Yksi lehden artikkeleista tarkastelee myös aukikirjoitetusti positiivisen tulevaisuuden vahvistamista. Koululla on vieraillut moniammatillisia ryhmiä ja taiteilijoita, jotka ovat kertoneet nuorille erilaisista mahdollisuuksista elämässä ja tulevaisuudesta sekä rohkeudesta kokeilla erilaisia mahdollisuuksia ja kehittää omaa potentiaaliaan. Yksi tapa rakentaa positiivisia tulevaisuudenkuvia on kutsua koulun ulkopuolelta kouluun ihmisiä, jotka ovat saavuttaneet omia unelmiaan. Koulun lehdessä kerrotaan esimerkiksi muusikoista, jotka ovat käyneet koululla puhumassa nuorille tulevaisuudesta. Lehtitekstin mukaan muusikot nimenomaan korostivat erilaisia innostavia elämänmahdollisuuksia ja nuorten mahdollisuuksia kokeilla erilaisia asioita elämässä.

Myös toinen nuori, ystävä, koulukaveri, voi olla nuoren positiivisen tulevaisuuden kanssarakentaja. Aarnikon lehdissä kirjoittaa yksi Aarnikon entinen oppilas, joka on siirtynyt lukioon. Hän kirjoittaa rehellisesti lukion arjesta ja elämän-

muutoksista. Hän kertoo aina ilon ja huumorin avulla, miten hän on selvinnyt erilaisista tilanteista lukiossa ja oppinut uutta. Tarinat eivät ole kiiltokuvamaisia vaan hyvin realistisia. Nuori kertoo myös vaikeista tilanteista lukiossa. Voisi ajatella, että tämä lukiolaisnuori peilaa Aarnikon oppilaille positiivisia kuvia tulevaisuudesta osoittamalla erilaisilla realistisilla kertomuksillaan lukiosta sen, kuinka hankalatkin asiat ovat kääntyneet joka kerta parhain päin. Tässä tekstissä huumorilla, itseironialla ja ilolla voi myös olla oppilaita innostava vaikutus.

### *6.5 Kokonaisvaltaista oppimista*

Peppi kuvaa, miten hän loi oppilaille oppimisympäristön, jossa yhdistyi luonnontieteellisten kokeiden tekeminen, kuvien ja luonnosten piirtäminen, mallien luominen sekä mielikuvituksen hyödyntäminen.

Peppi: Se oli tosi mielenkiintoinen tehdä se opetussuunnitelmatyö. Ja kyllä mä sen yritin tietysti huolellisesti tehdä silleen, että se tosiaan noudattaa sitä valtakunnallista ja sitten ottaa huomioon just tota koulun näitä omia tarpeita, jos lähdetään nyt näistä lapsista liikkeelle, että se olisi enemmän sitten tämmöstä etenkin siinä fysiikassa semmosta hahmottavaa ja kokeellista ja sitten elämyksiä tuottavaa ja sitä kautta sitten oppilasta motivoivaa ja innostavaa ja sitä kautta tuo sitä kiinnostusta siihen opiskeluun. No se nyt oli kyllä mun mielestä aika paljon ihan valtakunnallisen mukaistakin tietysti, mutta ehkä vielä vähän enemmän yritti painottaa sitä kokeellista, kun nämä lapset ei oo kauheen teoreettisia täällä monet. Ne on kovia tekemään ja niitä kiinnostaa tekeminen ja kokeileminen ja tämmönen, niin sitten enemmän semmonen työpainotteisempi. // Eli tämä ajattelutaitojen kehittäminen oli tärkeä juttu siihen aikaan. Sehän lähti kuitenkin aika pitkälle liikkeelle siinäkin projektissa, että tehtiin kokeita ja tutkittiin, pohdittiin, piirrettiin, hahmotettiin, tehtiin jonkunlaisia mallinnoksia ihan konkreettisesti. Erilaisia tämmösiä juttuja, jotka tavallaan tuki sitten sitä fysiikan ja kemian opiskelua. Enemmän ehkä fysiikkaa ja matematiikkaa kuitenkin siis sekin projekti, mikä meillä oli. (Haastattelu, Aarnikko, Peppi.)

Peppi puhuu myös haastatteluotteessa oppilaiden ajattelutaitojen kehittämisestä. Tämä käsite ”ajattelutaitojen kehittämisestä” purkaa myös ajatusta oppimisen erilaisuudesta niin kutsutuissa tietoaineissa tai akateemisissa aineissa sekä taito- ja taideaineissa. Kun syvällistä oppimista ajatellaan taitojen kehittymisenä ja laajenemisena, myös oppiainehierarkia (ks. esim. Anttila 2003; 2009; Berg 2010; Käyhkö 2006; Hämäläinen 2007) näyttää purkautuvan ainakin yksioikoisen tieto/taito-jaottelun suhteen. Näyttäisi siltä, että tämän jaottelun purkaminen voi edelleen avata ja vahvistaa oppiaineiden välisiä oppimis- ja työskentelytapoja. Ne voivat olla merkityksellisiä tarjotessaan monenlaisia aineksia, materiaaleja ja työkalupakkeja nuorille. Oppitunti tai oppimisympäristö, joka sisältää moninaisen

työkalupakin, saattaa tarjota sopivan helppoja, vaativia ja innostavia välineitä monenlaisia taustoja omaaville nuorille.

Myös Aarnikon lehdet kertovat kokeellisista ja elämyksellisistä oppimisympäristöistä. Näissä tilanteissa otetuissa valokuvissa näkyy nuorten keskittyminen toimintaan ja opeteltavaan asiaan. Meri kertoo fysiikan opetuksen mahdollistamasta kokeellisesta työskentelystä ja uudenlaisten oppimisympäristöjen mahdollisuuksista. Hän kuvaa opintoretkien innostavuutta ja oppimismuotojen moninaistumista luokahuoneympäristön ulkopuolelle.

Meri: Mutta mä tykkään, että se on vaihtelevaa ja sitten tykkään erityisesti just fysiikan opetuksesta, kokeellisesta työskentelystä. Se on kivaa vastapainoa sille matematiikan laskemisen puurtamiselle. // Ja sitten valinnainen on ihan asia erikseen, että siinähan kaikki teoria yritetään saada myös kokeellisesti tehtyä, että se on erittäin hauskaa. Tehdään paljon oppilaskäyntejä ja opintoretkihän oli tämä hieno sana joo. Ja oikeastaan mua on alkanut kiinnostamaan tällä hetkellä oppimisympäristöt ja niiden vaikutus, että ei jää sinne luokahuoneen vangiksi. (Haastattelu, Aarnikko, Meri.)

Seuraavassa luvussa analysoin tarkemmin, miten performatiivisuuteen, esittämiseen ja esiintymiseen liittyvät tilanteet voivat mahdollistaa hierarkioiden purkamisen tilanteita. Nämä performatiiviset tilanteet voi myös ymmärtää oppimisympäristöinä. Elämänrohkeuden vahvistumisen, nuorten taitojen laajenemisen ei tarvitse kuitenkaan aina edellyttää monialaista oppiaine- tai metodiyhdistelmää tai yhteistyötä. Se voi tapahtua hyvin yhdenkin oppiaineen sisällä.<sup>73</sup>

Leo puhuu myös opettajasta katalysaattorina. Katalysaattori viittaa myös oppimisen mahdollisuuksien luomiseen sekä oppimistilanteiden edistämiseen kannustamalla, innostamalla. Tämä voi tapahtua innostavia välitavoitteita luomalla, sopivilla uusilla harjoituksilla sekä uuden oppimiseen ja uuteen toimintaan positiivisesti reagoimalla.

Seuraavassa otteessa Saana kertoo myös siitä, kuinka hän innostaa nuoria opiskelemaan tarkastamalla läksyjä ja tarjoamalla samalla nuorille mahdollisuuden tulla nähdyksi opiskelutyönsä suhteen.

---

<sup>73</sup> Vuosi havainnointijaksosi jälkeen Leo, opettaja, joka puhuu elämänrohkeuden harjoittamisesta, kirjoittaa koulun lehdessä siitä, että urheilun tulostaso on ollut kaikissa lajeissa parempi kuin koskaan aikaisemmin. Hän kirjoittaa, kuinka oppilaat ovat saavuttaneet ”ennätystuloksia”. Aarnikossa nuoria ehdoitta arvostava pedagogiikka ei siis poissulje kokonaan puhetta siitä, miten nuoret ovat pärjänneet, puhetta tuloksista.

Uusiin taitoihin ja niiden hioutumiseen päästään liikunnanopettajan mukaan kannustamalla ja innostamalla nuoria harjoittelemaan. Kannustaminen ja innostaminen voivat olla oppilaiden harjoittelun edistämistä innostavilla kommentailla. Se voi olla innostavien välitavoitteiden keksimistä. Opettaja voi pyrkiä luomaan tehtäviä ja harjoitteita, jotka vahvistavat nuoren keskittymistä uusien asioiden omaksumiseen. Keskeiseltä näyttää luoda pedagoginen vuorovaikutus, joka edistää nuoren innostusta ja päättävääsyyttä harjoittelussa ja opiskelussa.

Saana: Ja mun mielestä se on motivoivaa, että joku seiskaluokalla oleva poika sanoo, että en mää oo elämässäni koskaan tehny läksyjä. Ja sitten kun mä tarkistan sen läksyt, niin hirveen monet niistä tulee hirveen ylpeiksi, mää oon tehny läksyt. Itsekin melkeen on huvittuneita, että vau, että mä oon tehny. Ja sitten vielä huomaa, että ne on tyytyväisiä kuitenkin itseensä, kun ne on tehny. Ehkä mulla on se palkitsevinta. Ja sitten se, että joidenkin ryhmien kanssa, ku mä pidän sanakokeita joka kappaleesta. // Sitten ne rupeekin saamaan seiskaa ja kasia, ja jotkut rupee saamaan ysiä ja kymppiä, niin siinä on semmosta jotenkin voimaa, että siinä näkee sen. Sitten motivoivaa on kans se, että joo huomaa, että saa sen jutun kuitenkin pyörimään, että ei se oo mitään kaaosta. Mää en pystyis varmaan opettamaan, jos yksin vain selittäisi seinille ja kukaan ei kuuntelisi mitenkään, niin ei musta olisi sellaseksi (naurahdus). (Haastattelu, Aarnikko, Saana.)

Opettajan huomio näyttää Saanan kertomuksen mukaan innostavan nuoria opiskelemaan ja vaikuttavan asteittain myös numeroita kohottavasti. Toinen Saanan käyttämä tapa on järjestää joillekin ryhmille usein sanakokeita. Näin hän viestittää oppilaille, ettei luovuta heidän oppimisensa suhteen, vaan etsii erilaisia keinoja harjoittaa opiskelua ja uuden oppimista. Saanan käyttämä tapa saattaa kuulostaa kovinkin vaativalta. Nähdäkseni Saanan puheenvuoron voi myös tulkita niin, että hän opettajana uskoo oppilaiden oppimisen mahdollisuuksien, taitojen ja ymmärryksen kasvuun ja etsii useanlaisia tapoja kannustaa, edistää ja innostaa oppilaita opiskelemaan. Nähdäkseni eettisestä näkökulmasta pedagogin on kuitenkin tärkeää miettiä, minkälainen toiminta on todella nuoria innostavaa, kannustavaa ja tukevaa. Eettisesti arvelluttavaa on käyttää innostamisen käsitettä verukkeena tiukan auktoriteetin käytölle tai ylivaativan pedagogiikan harjoittamiselle.

Suvi tarkastelee puolestaan sitä, kuinka ylioppilaskirjoitukset, jotka koostuvat lukuaineiksi nimettyjen aineiden kokeista, rakentavat hierarkiaa lukuaineiksi nimettyjen aineiden ja taito- ja taideaineiksi nimettyjen aineiden välille. Myöhemmin haastattelussaan Suvi tuo esille myös muita asioita, joissa ilmenee taito- ja taideaineiden vähäisempi kulttuurinen arvostus suhteessa lukuaineiksi nimettyihin aineisiin. Suvin mukaan tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten taito- ja taideaineiden opiskelijoista puhutaan joskus ”hömpän opiskelijoina” suhteessa muihin opiskelijoihin. Kulttuurisesti arvokkaampana on hänen mukaansa pidetty sellaisen oppiaineiden opiskelua, joihin liittyy varmempi toimeentulo ja taloudellinen turva. Taiteen opiskeluun liitetään Suvin mukaan helpommin epävarmempi toimeentulo. Lukuaineisiin nimettyihin aineisiin liitetty laajempi taloudellinen turva ja hyväosaisuus suhteessa taito- ja taideaineisiin näyttäytyy siis yhtenä keskeisenä mekanismina, joka ylläpitää myös oppiainehierarkiaa ja jaottelua enemmän arvokkaisiin lukuaineisiin ja vähemmän arvokkaisiin taito- ja taideaineisiin.

Suvi: Mun mielestä se näky nimenomaan silloin, kun tehtiin tää nyten voimassaoleva OPSi, niin se mun mielestä pohjautuu siihen, että haluttiin kitkeä tämä tällöinen hömpöäosasto pois, että niin kun keskittyä näihin

niin kun, tähän kunnon oppiaineisiin. Vasta nyt, kun se tehtiin ja nähtiin, mikä seuraus sillä on ollut, niin on todettu, että meillä onkin ollu muutakin arvoa kun viihteellinen ja koulupäivää keventävä merkitys. // Kyllä se helpolla tietysti sillee näkyy yhteiskunnassa ja vanhemmissa, että ollaan huolissaan vaan niistä menestyksistä lukuaineissa, tai oppilailta saattaa tulla näitä kommentteja, että ”enhän mä tätä missään tarvi” tai että kun tää ei niin ku vaikuta mun mihinkään jatkoon pääsyyn, kun tää ei ole lukuaineiden keskiarvoon vaikuttava oppiaine. // Mutta kyllä siinä on ehkä kuitenkin parempaan päin menty, että vanhemmilta enemmässä määrin kuitenkin tulee sitä kommenttia, ett nähdään se arvona, että kun ajatellaan sitä lapsen hyvinvointia ja sitä kokonaistekemistä, niin nähdään, ett se on paljon muutakin kun sitä tiedollista. (Haastattelu, Kaarna, Suvi.)

Suvin puhe sivuaa myös taito- ja taideaineiden minimituntimäärän vähentämistä kansallisessa opetussuunnitelmassa. Hän tuntuu viittaavan siihen, että vuoden 2004 opetussuunnitelmassa realisoituneella taito- ja taideaineiden minimituntimäärän vähentämisellä on ollut jonkinlaisia negatiivisia sivuvaikutuksia. Hän toteaa huomautun, että taito- ja taideaineilla on muutakin kuin viihteellisiä ja keventäviä vaikutuksia. Haastattelujentekotilanteessa en tajua kysyä asiasta tarkemmin. Vuoden 2013 PISA-tulokset saattavat kertoa jotakin tästä asiasta, josta Suvi tuntuu puhuvan. Vuonna 2013 julkaistuissa PISA-tuloksissa matematiikan avaruudelliseen hahmottamiseen liittyvien tehtävien tulokset ovat laskeneet edellisistä PISA-mittauksista. Vuoden 2004 kansallisessa opetussuunnitelmassa lisättiin matematiikan minimituntimäärää taito- ja taideaineiden, kuten kuvataiteen, kustannuksella. Olisi siis voinut olettaa, että matematiikan tulokset nousevat matematiikan tuntimäärää kohotettaessa. Näin ei kuitenkaan PISAn raportoimissa tuloksissa ole käynyt. Herääkin kysymys, voiko taito- ja taideaineilla olla oppimisen edellytyksiä, oppimistaitoja, avaruudellista ja tilallista hahmottamista kuin myös oppilaiden hyvinvointia ylläpitäviä merkityksellisiä funktioita, jotka toimivat positiivisina tekijöinä myös ”lukuaineiksi” kutsuttujen aineiden opiskelussa ja oppimisessa.

## *6.6 Argumentoiva opetus*

Aarnikon opettajat näyttävät olevan kokonaisvaltaiseen oppimiseen kannustajia ja innostajia monessa mielessä. Ajattelun taidot sekä nuori maailmassa liikkuvana, omia ratkaisuja tekevänä toimijana ja taitajana näyttää tulevan merkitykselliseksi opetuksessa. Osa opettajista puhuu siitä, että Aarnikon nuoret eivät ota tietojen ulkoaopettelua itsestään selvästi tärkeänä asiana. Opettajatkaan eivät voi näin ollen ottaa opetettavien asioiden tärkeyttä itsestäänselvyytenä. Tämä laittaa opetta-

jat miettimään, mitä merkitystä kullakin opiskeltavalla asialla on ihmisten elämässä. Opettajien tiedollinen auktoriteettiasema ja vallan kytkeytyminen tietoon<sup>74</sup> näyttäisivät tulevan opettajien prosessoitavaksi. Meri kertoo, kuinka hän jatkuvasti perustelee, miksi kyseistä tietotaitosisältöä kannattaa opiskella ja miten se auttaa nuoria elämässä ja tukee nuoren toimijuutta tässä maailmassa.

Meri: Täällä joutuu ihan eri tavalla perustelemaan ja joutuu ehkä erityyppisiin haasteisiin. Sama matematiikan puolella, jos puhutaan niin kuin algebran puolesta, että joudutaankin laskeen kirjaimilla ja kysytään, että mikä tämä pointti on, että me ei ikinä jouduta laskeen kirjaimilla enää, kun peruskoulu päättyy. // Yleensä mä yritän perustella sitä sillä vain, että se kehittää teidän loogista ajattelukykyä. Te tarvitsette ihan kokoajan joka päivä. Te mietitte tuolla kun lähdette haukkaamaan raitista ilmaa // niin se on jo sellasta loogisen ajattelukyvyn käyttöä. Joskus kun te laskette kirjaimilla, niin tämmösetkin kyvyt teillä paranee. // Täällä joutuu sitten vähän miettimään ehkä eri tavalla, mitä on sitten vaikka omassa kodin kulttuurissaan joutunut miettimään niitä selityksiä. Ei auta, että sanoo, että no tähän menette kaikki lukioon ja sen jälkeen yliopistoon, että siksihän te tarvitsette näitä taitoja, että viimeistään siellä lukion pitkän matematiikan kursseilla nämä taidot on teille erittäin tärkeitä, vaan sitten pitää miettiä jotain muuta. Vaikka toivon tietysti, että mahdollisimman moni lähtee lukemaan pitkää matematiikkaa (naurahdus) tai tulee sitten luonnontieteelliselle alalle. (Haastattelu, Aarnikko, Meri.)

Opettajien opetus on näin ollen myös jatkuvaa argumentaatiota ja monipuolista ajattelun taitojen mallintamista oppilaille. Tässä argumentaatiossa opettajat myös rakentavat analyyttisiä linkkejä konkreettisiksikin kutsuttujen nuorten oman elämän ja arkimaailman ilmiöiden ja jo olemassa olevien nuorten taitojen sekä teoreettisemmiksi kutsuttujen käsitteiden ja hahmottamistapojen välille. Nuorille syntyy oman elämän ja heille arvokkaiden taitojen ja tiedollisen ymmärryksen kautta kosketus uusiin ilmiöihin. Tiedon ja taidon dikotomia katoaa ja oppiminen voi olla syvällisempää kuin esimerkiksi oppikirjapohjainen tietosisältöjen vauhdikas opiskelu. (ks. esim. Anttila 2006, 50.)

Seuraavassa otteessa puhuu Aarnikon islaminopettaja. Hänen puheessaan on kiinnostavaa argumentaation painottaminen opetuksessa ja stereotyyppisten mielikuvien purkaminen.

Islaminopettaja: Sitten islamin puolella ollaan alettu käyttää sosiaalisia medioita. No meillä on tavallaan tullut sitten ihan oppilaiden omasta tarpeesta, että meillähän ei ole sitä materiaalia kauheesti kirjallisesti. Kaikki joutuu itse valmistamaan ja sitten yhdeksännen kurssi on periaatteessa etiikan kurssi. Ja siellä on sitten sattuman kautta, kun oppilaat on tuonu mulle esimerkiksi you tubesta videoita, missä on vaikka tällaista

<sup>74</sup> ks. esim. Foucault 2005a, 2005b; Simola 1995; Simola et al. 1999

islamin vastaista propagandaa ja siellä käytetään niin kuin uskonnollista retoriikkaa esimerkiksi Koraanin jakeita ja muita ja sitten niin kuin perusteena siihen, minkä takia islam esimerkiksi on väkivaltainen uskonto. Ja sitten me ollaan lähdetty käymään niitä läpi. Ja sitten mä oon huomannut, että itse asiassa nettihän on täynnä oivallista materiaalia. Jopa suomeksi tekstitettyjä islamin vastaista materiaalia löytyy paljon, niin ne on ollu kauheen kivoja semmosia pohtimistehtäviä ja sitten todella käsitellä sitä retoriikkaa itsessään, että minkälaista kielenkäyttöä miten sillä pyritään vaikuttamaan ihmisiin. Me ollaan ehkä niissä menty vähän pidemmällekin, mitä siellä ysien opsissa kuuluis oikeesti mennä, mutta se on tullut sitten kun on nähnyt, että niillä oppilailla ne kohtaa niitä ennakkoluuloja, että se on oikeastaan se tunti sitten se ainoa keino tai paikka, missä ne voi käsitellä niitä asioita ja sitten se on myös vähän kehittynyt eri suuntaan. // Joo. Koska mä itse en pidä uskonnollisesta fundamentalismista ja musta on hirveen tärkeää, että oppilaiden näkemykset perustuis tietoon, eikä sitten tällaisiin mielikuviiin. Ja sen takia on ollut aika kiva käydä niitä, koska ysiluokkalaiset on jo suht isoja ja ne ymmärtää yllättävän paljon aikuisten kielenkäytöstä. (Haastattelu, Aarnikko, islaminopettaja.)

Islaminopettaja puhuu sen tärkeydestä, että oppilaiden yhteiskuntaa koskevat käsitykset perustuisivat mielikuvien sijasta tietoon. Islaminopettajan haastatteluote kertoo siitä, kuinka harjoittelemalla tarkastelemaan kriittisesti ja analyttisesti mediaa ja kielenkäyttöä mahdollistetaan nuoria oppimaan uusia kulttuurisia ja refleksiivisiä taitoja tarkastella myös satunnaisten tai yksipuolisen asioiden pohjalta rakentuvia mielikuvia.

Peppi puhuu seuraavassa otteessa koulussa havaitsemastaan seksuaalisesta syrjinnästä ja homotellusta sekä lähimmäisen rakkauden periaatteesta.

Peppi alkaa puhua lähimmäisenrakkaudesta. Peppi on puhunut haastattelun lopussa homoseksuaaleihin kohdistetusta syrjinnästä ja homotellusta koulussa. //Peppi puhuu siitä, että hänen nähdäkseen kaikkia maailman uskontoja yhdistää lähimmäisenrakkaus ja se, että kohtelisi toisia niin kuin toivoisi itseä kohdeltavan. Sitten Peppi pohtii sitä, että haluaisi itse kohdella kaikkia tämän periaatteen mukaan ja toivoisi, että kaikki noudattaisivat tätä lähimmäisenrakkauden periaatetta. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, Pepin haastattelun jälkeen.)

Nähdäkseni Pepin puhe on osoitus ajattelun perusteluja analysoivasta pedagogisesta lähtökohdasta. Peppi pohtii eettisiä periaatteita koulussa heijastuvissa vähemmistöryhmien välisissä ristiriitatilanteissa, jotka ilmenevät homotelluna tai syrjintänä. Peppi pyrkii avaamaan ristiriitatilannetta, katsomalla sitä, mitä ristiriidan taustalla on, ja pohtimalla myös sitä, miten on eettisesti oikein ja kunnioittavaa kohdella toisia.



## 6.7 *Rohkeuden sanastoa*

Olin suunnitellut opettajien haastatteluihin dialogisen osan. Pyysin opettajia antamaan minulle palautetta laadullisessa kyselylomakkeessa käyttämistäni käsitteistä. Nämä käsitteet koskivat koulun alueen sosioekonomista rakennetta sekä oppilaiden vanhempien sosioekonomista taustaa. Viidessä viimeisessä Aarnikossa toteuttamistani haastatteluissa innostin opettajia myös pohtimaan, onko heille kehittynyt jonkinlaisia erityisiä resursseja ja taitoja liittyen siihen, että koulu sijaitsee matalan sosioekonomisen rakenteen alueella. Tämä oli haastattelustrategia, jolla koetin saada esille opettajan työn hiljaista tietoa. Sallin itselleni tällaisen haastattelustrategian, sillä etnografisen havainnointini aikana olin havainnut Aarnikon opettajilla moninaisia emotionaalisia resursseja ja taitoja (ks. Reay 2000; 2004a). Lisäksi etnografista metodologiaa koskevissa keskusteluissa on kirjoitettu siitä, että haastatteluissa tutkija voi syventää ymmärrystään havainnoiduista tilanteista testaamalla haastatteluissa niistä syntyneitä tulkintoja (esim. Hammerley & Atkinsson 1995; Palmu 2003; 2007; Mietola 2007). Testasin siis tulkintaani Aarnikon opettajien moninaisista emotionaalisista resursseista.

Opettajien reaktiot näihin kysymyksiin olivat hämmästyttäviä. He olivat nöyriä, ammattieettisesti toisilleen lojaaleja kanssakasvattajia. He eivät esittäneet itseään taitavampina tai parempina kuin toiset tai toisten koulujen opettajat. Sen sijaan useat Aarnikon opettajat huomauttivat, kuinka minun käyttämäni kieli heidän koulunsa opettajien emotionaalisista erikoisresursseista ja taidoista rakensi eroa koulujen välille. Sen sijaan opettajat puhuivat halustaan olla tässä koulussa. Peppi puhui opettajista, joilla on sydäntä. Opettajat puhuivat siitä, että opettaja ei voi ottaa opetettavia asioita itsestään selvänä ja annettuna. Meri kertoi, kuinka Aarnikossa kehittyy sellainen tapa opettaa, jossa opetus on kauttaaltaan argumentoitua ja luovasti sidoksissa jokapäiväiseen elämään. Aarnikon opettajat avasivat monella tapaa tätä hiljaista tietotaitoaan profiloimatta itseään muita ”paremmiksi” opettajiksi.

Yhdessä haastattelussa haastoin Leon pohtimaan, onko koulun opettajilla joi-tain erityispiirteitä liittyen alueeseen, jolla koulu sijaitsee. Minä siis itse tuotin koulun erityisyyden ja koulujen välisen eron omalla kielenkäytölläni. Jälkikäteen pidin omaa kielenkäytön tapaani virheenä, jolla rakensin jonkinlaista hierarkiaa. Lopulta analysoidessani aineistoa huomasin, että ehkä se, mitä pidin ”virheenä” (ks. esim. Bourdieu 2000; Foucault 1998e; Hannula et al. 2001), kannustikin opettajaa, Lea, purkamaan sanoin luomaani eroa koulujen välillä.

Seuraavassa otteessa käymme Leon kanssa dialogia ja puramme kielenkäytön sisältämiä ennako-oletuksia koulujen oppilaiden erilaisuudesta. Minä sanon auki oletukseni opettajien moninaisista resursseista liittyen koulun alueeseen ja koulussa kokemaani. Leo sanoutuu irti ajatteluuni liittyvistä nuoria koskevista tausta-oletuksista. Hän tuo esille nuorten moninaisuuden myös koulun alueellista lähtökohdista riippumatta.

Susanna: Ehkä mä mietin sitä, että mun oletus on se, että jos aattelee jotain tämmöstä nyt keskustakoulua, missä on hyvin homogeeninen se oppilaat, että on vaikka vaan valtaväestöön kuuluvia, niin tota mä olettais, että teillä saattaisi olla vielä moninaisempia taitoja teillä opettajilla, ja mä tavallaan haluaisin sitä saada esille vai, niin...

Leo: En mä en voi, en en voi tietää, ku en oo ollu semmoses koulus töissä, muuta ku auskultoimassa.

Susanna: Niin, aivan mutta voiko sitä osaamista kuvata jotenki, mikä vaiks sun oman työn kannalta?

Leo: Mää oon, mää oon ihan, en mä, en, siis hyvii opettajii ne varmaan sielläki, en mä voi tietää. // Mistä sen voi tietää? Ei mistään. Se puhuu kuulopuheilta, ja se taitaa näköjään olla tämän ajan ongelma. Siis vaiks jossain keskustan koulussa oltais homogeen..., oltais taloudellisesti homogeenisest asemassa ja ns. tää on siellä taustal olisi etniseltä taustalta homogeenisia asioita, mutta se voi olla hyvinkin heterogeenistä se oppilasryhmä ajatusmaailmaltaan, temperamentiltään. Se on sillon, kun ihmiset on tarpeeksi erilaisia niin erilaisuus menettää merkityksensä. // Täähän on se vanha vitsikin siitä, että jos kaikki on erilaisia, niin kaikkihan on jo samanlaisia. Hyvä opettaja on hyvä opettaja missä vaan. Mä oon ihan varma siitä. Jos hyvä opettaja on X-koulussa hyvä, niin ois se täälläkin hyvä. Ja mä oon ihan varma, että myös päinvastoin.

Susanna: Joo, kiitos tosta vastauksesta. Mä en tarkottanu sillä lailla, että pitäis vertailla, vaan enemmän vaan sitä, että pystyyks niitä tavallaan purkaan auki niitä opettajan työn taitoja, vahvuuksia, mut mä ymmärrän, et se on se on niinku sä sanoit...

Leo: Jos sä aattelet, et täs o saksalainen jalkapallojoukkue, missä kaikki on Saksasta pelaajat ja tässä on semmonen jalkapallojoukkue, missä on ympäri maailmaa pelaajii, niin mikä tässä joukkueessa on eri kun tässä toisessa joukkueessa? Ei välttämättä yhtään mitään, koska niiden tavote on sama. Jos ne jää tuijottamaan sitä, että minkä värinen se kaveri on, niin sitten ne on ihan väärässä paikkaa. Niillä on samat säännöt, niiden tavote on samaa. --- Näinhän se kouluissakin menee, ja sitä kautta me tuetaan toisiamme, niin kun oltiin me sait mustii tai valkosii tai eri- tai samanvärisiä. Mutta jos me aletaan tekeen juttuu siitä, niin ni sillonhan meillä on jo eri säännöt. Eihän se voi mennä niin, et mustaihosen paitsio on erilainen ku valkoihosen paitsio. Ei, ei, ei, ei. Ja sit sama on se, että jos on oppilaat ovat taloudellisesti eri taustoista, niin kielioppi on sama. Tosin siinä saattaa olla monta kertaa tilastollista eroa, että toisissa kouluissa edetään paremmin, päästään paremmilla tuloksiin, mutta samaa työtä tehdään. Jokaises on omat ominaispiirteensä, mutta se mä vielä todella sitä, että ihan varmaan se opettaja sieltä X-koulusta, mikä on hyvä siellä, niin se ois hyvä täälläki ja päinvastoin. (Haastattelu, Aarnikko, Leo.)

Edelleen, kun kysyn koulun asemasta, Leo liikkuu pois hierarkian viitekehystä. Hän ei jää kutsumaan koulua matalan sosioekonomisen rakenteen alueen kouluksi tai pelkästään lähiökouluksi. Hän ei sijoita koulua tiettyyn asemaan koulujen suoritus- tai suosituimmuushierarkiassa. Hän puhuu koulusta osana yhteisöä ja monitoimintakeskuksena.

Susanna: Mmm, joo, joo, aivan. Mitä sä aattelet teiän koulun asemasta, ku puhutaan tämmösestä, tai mitä sul tulee mieleen tästä termistä?

Leo: Meiän koulu on lähiökoulu. // Ja sen pitäis pyrkiä olemaan mahdollisimman elävä osa sitä kyseist lähiöä ja osalla vaikuttaa, et se ihmis, ketkä asuu siellä, on ylpee asuinpaikastaan ja ylpeit koulustaan // Et koulu ois enemmän semmonen osa yhteisöä enemmänki ku joku koulu. // Ehkä siihen suuntaan kouluu pitäis kehittää semmoseksi kultturelliseksi, alueelliseksi kultturelliseksi monitoimikeskukseksi, vaikka sen päätehtävä on niin kun opettaa. Sitten sen vapaa-ajan funktio olis enemmän. Se ois aika semmonen idealistinen kuva, mutta se ois aika hieno. (Haastattelu, Aarnikko, Leo.)

## 6.8 Koulujen välistä yhteistyötä

Opettajat kertovat, kuinka ala-asteiden opettajilla saattaa olla myös tapoja suositella oppilaita hakemaan tiettyihin yläkouluihin. Pedagogisen yhteistyön tekeminen koulujen välillä kuin myös yhteiset hyvinvointiin liittyvät päivät vaikuttavat tärkeiltä tavoilta rakentaa luottamusta ja saumattomampaa polkua alueen alakouluilta yläkouluille.

Topias: Sitä on myöskin tämmösen opettajayhteistyön lisääminen, mikä on laaja-alaista. Erityisopettajien meidän laaja-alaisten erityisopettajien vierailut ala-asteilla ja oppitunneilla. Ja sitten tämmöset työhyvinvointiin liittyvät yhteiset intopäivät ja työpäivät ala-asteiden opettajakuntien kanssa ja niin poispäin. On yhteisiä vanhempainiltoja ja sillä tavalla yritetään luoda sitä semmosta saumattomampaa koulupolkua sieltä ala-asteelta tänne meidän yläasteelle. (Haastattelu, Aarnikko, Topias.)

Seuraavassa otteessa puhuva opettaja Minea kertoo myös yhdellä alakoululla olevasta opettajasta, joka on suositellut oppilaitaan hakeutumaan lähiyläkoulun Aarnikon sijaan toisiin yläkouluihin. Minea kävi tapaamassa tätä alakoulun opettajaa ja hänen oppilaitaan ja tämä tapaaminen oli muuttanut alakoulun opettajan suhtautumisen.

Minea: Me käydään siellä [alakoululla]. // Sitten mä huomasin, että joku siinä oli kuitenkin sitten jostain se tykkäs siinä, että me oltiin kiinnostuneita juuri hänen oppilaistaan, koska nyt se sitten aina mulle heiluttelee ja tuolla bussipysäkillä vilkuttelee ja ku ollaan nähty jossain yhteisissä jutuissa, hän tulee heti juttelemaan. Joku siinä sitten kuitenkin käänsi

sen tilanteen toisinpäin, vaikka oli siinä itse tilanteessa tosi epämiellyttävä. Pienet asiat muuttaa näköjään kuitenkin sitä asennetta. Ja mä luulen, että se on just, että opettaja haluaa, että hänen omista oppilaistaan ollaan kiinnostuneita, että hän saa semmosen olon, että hän saa viedä sitä tietoa eteenpäin. Näin mä oletan en mä muuta selitystä keksi sille. (Haastateltu, Aarnikko, Minea.)

Opettajat kunnioittavat viraston ohjeita eivätkä suoramarkkinoidu koulua läpi kaupunkitilan. Sen sijaan edellisessä tilanteessa opettaja Minea seurasi etiikkaansa, eikä jättänyt hoitamatta tilannetta, jossa kärjistyneet mielikuvat vaikuttivat alakoulun opettajan toimintaan. Jokapäiväisen koulutyönsä lisäksi yläkoulun opettaja otti aikaa ja kohtasi alakoulun opettajan läsnäollessa, kärjistyneiden ennakkosenteiden tai mielikuvien purkamiseksi. Yläkoulun opettajan aito vuorovaikutus luokassa ja oppilaiden kanssa näytti purkavan alakoulun opettajan ennakkosenteiden tai mielikuvan. Todennäköisesti tällä kohtaamisella on myös vaikutusta siihen, miten aikaisemmin yläkoulua karttanut alakoulun opettaja puhuu jatkossa oppilailleen lähialueiden yläkouluista. Näyttäisi siis siltä, että julkisessa tilassa leviävien koulumielikuvahierarkioiden (esim. Forbes & Weigner 2008; Gillies 2008; 2009; Hollingworth & Archer 2010, 582; Reay & Lucey 2000; 2002; Reay 2007; Savonen 2005) purkamista voi edistää opettajien mahdollisuudet kohdata ja käydä dialogia toisten opettajien kanssa kärjistyneiden ja satunnaisten ennakkokäsitysten ja mielikuvien purkamiseksi.

## 6.9 Yhteenveto

Tässä luvussa tarkastelemani pedagoginen rohkeus sivuaa aikaisempia keskusteluja pedagogisesta rakkaudesta (ks. Freire 1998; 2005; bell hooks 2001; Noddings 2005; Johnsson 2008; Värri 2000; Skinnari 2004). Paulo Freiren (2005, 97–99) mukaan pedagogisen rakkauden ydintä on rohkeus. Rakkaus on hänelle ennen kaikkea rohkeutta, pelkojen ylittämistä ja kasvatettavien vapaammaksi saattamista. Tässä luvussa esitelty pedagogisen rohkeuden käytännöt ovat kytkeytyneet Freiren (1998; 2005) ajatukseen siitä, kuinka yhteiskunnassa alisteisessa asemassa tai hierarkioissa matalimmissa asemissa olevien lasten ja nuorten elämänmahdollisuuksien laajenemiseen voidaan vaikuttaa. Tästä näkökulmasta pedagogisen rohkeuden analyysi oli tutkimuksen muita analyysijä syventävä analyysi, jonka keskitin tietoisesti Aarnikon aineistoon. Aarnikon koulun alueen matalammasta sosioekonomisesta rakenteesta johtuen tietoisesti valitsin Aarnikon koulun aineiston tähän syventävään analyysiin.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Yhden koulun aineistoihin keskittyminen oli myös tutkimusresurssillinen ja ajankäytännöllinen syy.

Olen siis tarkastellut tässä luvussa Aarnikon opettajien ja koko yhteisön pedagogisesti rohkeita toimintatapoja ja käytäntöjä. Näyttää siltä, että Aarnikon yhteisössä muotoutuneet käytännöt ja pedagogiset vuorovaikutuksen tavat myötävaikuttavat nuorten mahdollisuuksiin purkaa epäsuotuisia asemiaan ja laajentaa toimijuuttaan. Pedagogisesti rohkean toimintatavan myötä koulun on myös ollut mahdollista purkaa kouluun liitettyjä stereotyyppisiä mielikuvia.

Koulumarkkinoiden muotoutumiseen (esim. Ball 2003; 2004; 2006; Kosunen 2012; Seppänen 2006) liittyy asioita, jotka saattavat aiheuttaa pelkoa tai epävarmuutta opettajissa. Tällaisia syitä saattavat olla liian vähäinen oppilasmäärä ja näin opettajan oman työn jatkuvuuden vaarantuminen. Paineita saattaa aiheuttaa myös heikoiksi luokiteltujen oppilaiden hakeutuminen kouluun ja pelko työn muuttumisesta liian ”raskaaksi” (ks. Hannus 2006; 2007). Koulumarkkinatilanteessa opettajia saattaa myös jännittää koulun toiminnan arviointi, jos koulu tulisi arvioinnin myötä luokitelluksi ”huonoksi” (ks. Ball 1997; 2003; Hannus 2007; Perryman 2006). Pelkoa tai jännitettä saattaa aiheuttaa myös koululakkautuksen uhka (Solstad 2008). Aarnikon opettajat näyttävät löytäneen keinoja ylittää edellä mainittuja jännitteitä. He vaikuttavat tiedostavan näitä paineita, mutta opettajien toimintaa määrittää pelon sijaan halu työskennellä nimenomaan näiden nuorien kanssa. Minean kertomus keskustelusta alakoulun opettajan kanssa kertoo myös opettajan tahdon voimasta purkaa kouluun ja nuoriin liitettyjä negatiivisia stereotypioita.

Myös Johnsson (2008, 27) esittää, että opettajan työn rohkeuden kannalta on tärkeää huomata siihen mahdollisesti kytkeytyvät pelot ja uhat. Hän tuo yhteen Palmerin (1998) ja Rosen (1989) analyysjä opettajan työhön kytkeytyvistä mekanismeista. Johansson kirjoittaa, että opettajat saattavat pelätä tulevaisuutta liian läheiseksi oppilaiden kanssa päätyen näin pitämään yllä suojamaskeja (ks. myös Haywood Rolling, Jr 2009; Lindqvist 1989). Tällainen defenssi- eli suojamekanismi saattaa ilmetä esimerkiksi akateemista auktoriteettia korostamalla (ks. myös Bourdieu 1996; Bourdieu & Passeron). Tällaista defenssiä Aarnikon opettajilla ei näytä olevan. Päinvastoin opettajat puhuivat jyrkän auktoriteettiaseman purkamisesta ja nuoria arvostavasta vuorovaikutuksesta.

Johnssonin (2008, 29) mukaan pelkoja voi olla myös oppilailla. Niin oppilaan oma historia kuin kouluyhteisön tunneilmapiiri tai kärjistyneet odotukset saattavat vaikuttaa niin, että oppilas alkaa pelätä epäonnistumista. Pelko epäonnistumisesta saattaa johtaa kyseisen asian välttelyyn tai kehollisenkin jännityksen kautta siihen, että oppilas ei saa kaikkia taitojaan ja resurssejaan käyttöönsä oppimis- tai koetilanteissa. (ks. myös Bourdieu & Passeron 2000.) Pedagogiseen rohkeuteen liittyy myös tällaisen pelon ilmapiirin poistaminen ja nuoriin uskomisen. Opettajat kertovat nuorille, että haluavat olla juuri heidän kanssaan.

Freire (2005, 99) kirjoittaakin siitä, miten hierarkioita purkamaan pyrkivään dialogiseen suhteeseen liittyy olennaisesti usko kasvatettavia kohtaan. Se näyttäisi

olevan uskoa heihin ihmisinä ja heidän kykyynsä luoda ja kasvaa omaksi itsekseen. (Myös Anttila 2003.)

Opettajat päätyivät silloin tällöin puhumaan oppilaista tai kouluista hyvinä tai huonoina, mutta vaikuttivat olevan samaan aikaan tietoisia arvosanajakauman, koulun kvalifikaatio- ja valikointifunktoiden (esim. Bourdieu 2003b; Bourdieu & Passeron 2000; Koski et al. 2000; Silvennoinen 2002) kulttuurisesta rakentuneisuudesta. Tällaisen puhutavan vahvistuminen saattaa myös olla institutionaalisen kilpailutilan rakentumisen (Varjo & Kalalahti 2013) seuraamus. Jotkut opettajat epäilevät, että uusi koulujen institutionaalinen kilpailutila saattaa ohjata niin perheitä kuin kouluyhteisöjäkin tarkastelemaan kouluja ja oppilaita mustavalkoisella ja vääristävällä hyvä–huono-skaalalla. Kuitenkaan siitä, onko tällainen puhetapa lisääntynyt viimeisten vuosien aikana opettajien tai perheiden keskuudessa, ei pystytä sanomaan tämän tutkimuksen puitteissa.

Pedagogisesti rohkeat opettajat arvostavat nuoria kokonaisvaltaisesti (Savolainen 2008; 2009). Arvostus ei ole kiinni oppimistuloksista. Se ei ole ehdollista arvostusta vaan kokonaisvaltaista nuoren hyväksymistä (ks. esim. Anttila 2003; Fromm 1970; Freire 1998; 2005; Simola 2001). Opettajat uskovat nuoriin ja innostavat oppilaita yhtäläisesti uuteen, oli nuoren tausta mikä tahansa. Aarnikon pedagogiikka on nuoren omanarvon tunnon ja itsetunnon kasvuun ja nuoren eheytymiseen pyrkivää arvostavaa pedagogiikkaa.

Bourdieu ja Passeron (2000; myös esim. Hannus 2007b; Harker 2000) ovat kirjoittaneet siitä, kuinka koulu ja opettajat saattavat vahvistaa oppilaan matalaa sosioekonomista asemaa kohdistamalla nuoreen vain hänen taustansa mukaisia matalia akateemisia odotuksia. Pedagogisesti rohkeat opettajat arvostavat oppilaita kokonaisvaltaisesti. Matalien odotusten sijaan (ks. Bourdieu & Passeron 2000; Hannus 2007b; Harker 2000; Silvennoinen 2002) he uskovat nuoriin ja innostavat oppimaan ja vahvistamaan elämänrohkeutta (Freire 1998; 2005; ks. myös Anttila 2003; 2006).

Aarnikon pedagoginen yhteisö ja opettajat näyttävät toimivan enemmänkin nuorten elämänrohkeuden, mahdollisuuksien ja uusien taitojen harjoittajina, innostajina ja vahvistajina eivätkä niinkään pelastajina, suojelijoina tai puolestatekijöinä. Tämä ei kuitenkaan sulje pois syvästi hyväksyvää asennetta sekä myötätuntoa toisia ja itseä kohtaan, kuten nopeasti yleistyneessä mindfulness-ajattelussa puhutaan (Kabat-Zinn 2013). Mindfulness-ajattelussa on keskeistä pyrkiä tavoittamaan hyväksyvä ja rakastava suhde itseen esimerkiksi rauhoittamalla ylihuolehtivainen tai vatvova mieli (Holmberg 2005). Kognitiivisen ja ratkaisukeskeisen terapian piirissä on puhuttu myös suorasukaisesta vuorovaikutuksesta ja toimintatavoista lukkiutuneiden ajatusten ja käyttäytymisen ratkaisemisessa (Holmberg & Kähkönen 2007). Pedagogisessa rohkeudessa on toimintatapana ehkä jotain tämän kaltaista.

Hannu Simolan (2001) ajatus riittävyiden eetoksesta kuvaa myös opettajien eettistä ja pedagogista suhdetta opetustyöhönsä. Korkeiden akateemisten tulosten

sijaan keskeisempää on se mikä on riittävää hyvälle elämälle. Eettinen lähtökohta on armollisuus itseä ja nuoria kohtaan.

Pedagogisessa rohkeudessa kuten se ilmenee Aarnikossa, näyttää olevan kyse yhteisöllisestä toimintatavasta. Koulun oppilashuoltoryhmän ja sosiaalisten yhteistyö- ja tukiverkostojen toiminta on opettajien mukaan niin hyvin järjestetty, että opettajat voivat keskittyä pedagogiseen työhön. Kaipio ja Murto (1988) ovat kirjoittaneet toimivasta yhteisöstä, jossa on tärkeää demokraattisuus ja yhteisön jäsenten välinen tehtävienjako. He toteavat, että yhteisö ja yhteisökasvatus ovat osoittautuneet toimiviksi tilanteissa, joissa monia muita malleja on jo kokeiltu. Yhteisöllisyys ja luovuus voivat olla tapoja kohottaa nuorten negatiivisia omakuvia ja itsetuntoa. Lisäksi opettajat puhuvat koulun toimivasta erityisopetuksesta ja mahdollisuuksista toteuttaa erityisopetusta usealla tavalla ja pajamuotoisesti.

En malta olla tässä kohtaa miettimättä nuorten merkityksenantoa. Pohdin, miten nuoret itse, jotka ovat erityisopetuksessa ja koulun oppilashuoltoryhmän yhteistyö- ja tukiverkostojen kanssa vuorovaikutuksessa, kokevat oman elämän mahdollisuutensa, toimijuutensa ja vapautensa. Miltä nuoresta tuntuu olla näiden eri yhteistyötahojen ja ihmisten kanssa, jotka kaikki haluavat ohjata ja avustaa nuorta sekä vaikuttaa hänen elämäänsä?

Palaan taas Aarnikon opettajiin. He kertoivat kouluille kutsutuista vierailijoista ja koulun aikaisemmista nuorista, jotka ovat nuorten positiivisten tulevaisuudenkuvien kanssarakentajia. He kertovat koululle kutsutuista eri taiteen alojen vierailijoista, jotka ovat nuorten positiivisten tulevaisuuskuvien kanssaluojia. Opettajat puhuivat siitä, miten positiivisen tulevaisuudenkuvan syntyminen voi olla ratkaiseva nuoren oppimista motivoiva ja innostava tekijä.

Myös feministipedagogi ja akateemikko bell hooks (1995a; 2003) kirjoittaa yhteisöllisyydestä hierarkioiden ja rasismien purkamisen perustana. Yhteisöllisyys, joka perustuu ihmisten kokonaisvaltaiseen arvostamiseen ja eheyden ajatukseen on sen jäsenien mahdollisuuksia kohottavaa. (myös Ryoo et al. 2009.) Peppi puhui siitä, kuinka Aarkikkoon on valikoitunut opettajia, joilla on sydäntä. Vaikkakaan opettajat eivät ole terapeutteja, he voivat toimia sydämellä, olla yhteydessä sydämeensä, toimia kokonaisena itsenään (bell hooks 2003).

Foucault (1998f) on kirjoittanut utopioista tiloina, joita määritelmällisesti pidetään lähes tavoittamattomina. Pedagogisen rohkeuden kannalta kiinnostavaa on Foucault'n mainitsemat mahdolliset ”heterotopiat”. Heterotopian käsitteellä hän tarkoittaa arkitodellisuudesta poikkeavaa toisenlaista tilaa, jota esimerkiksi taide, elokuva, kirjallisuus ja teatteri ilmentävät. Heterotopiat ovat myös toteutuvia. Foucault mainitsee esimerkiksi pestalozzilaisen yhteisön, joka toteutti vaihtoehtoista elämäntapaa ja pedagogiikkaa. Foucault kirjoittaa myös peiliin katsomisesta ja vuorovaikutuksellisesta peilaamisen prosesseista (ks. myös esim. Bardy 1998; Moon 2010; Savolainen 2008; 2009). Foucault näkee aikaisemmin tavoittamattomalta tuntuvan tulevan saavutettavaksi ihmisen yhdistäessä arkisen tavan katsoa itseään (peilistä) ja vaihtoehtoisen avaramman kuvan itsestään (ks. heterotopia).

Myös toinen ihminen voi toimia positiivisena peilinä (esim. Brandy 1998; Halkola et al. 2009; Moon 2010; Savolainen 2008; 2009; Ylönen 2004) nuorelle.

Pedagogisesti rohkea opettaja voi toimia peilinä eli vahvistaa, kannustaa ja innostaa nuorta yhdistämään arkiseen omakuvaansa vaihtoehtoisen, uuden kuvan tulevaisuudesta. Lisäksi innostamalla nuorta harjoittelemaan uusia taitoja ja pelaamalla nuoren onnistumisia positiivisin tuntein, sanoin ja elein (esim. Moon 2010; Ylönen 2004) tai läsnäolevalla katseella (ks. Bauman 2009; Savolainen 2008; 2009) opettaja voi nähdäkseen auttaa nuorta saavuttamaan tunteen tämän positiivisen tulevaisuuden saavutettavuudesta. Nuoren minäkuva ja itsetunto voivat kohota ja nuori voi alkaa kokea itsensä rohkeampana ja omat mahdollisuutensa laajempina. Nuoren taitojen ja mahdollisten tulevaisuuskuvien rakentamisessa opettajan läsnäolo ja kyky nähdä oppilaassa olevaa moninaista hyvää näyttivät korostuvan (ks. myös Savolainen 2008; 2009; Ylönen 2004).

Nuorten kokonaisvaltaisten taitojen kehittyminen näytti tapahtuvan monimutkaisissa oppimistiloissa. Näissä tiloissa tehtiin kokeita, piirrettiin, laskettiin, tehtiin malleja, kirjoitettiin, keskusteltiin ja liikuttiin eri tiloissa. Niissä näytti syntyvän uusia kokonaisvaltaisia tietotaitoja. Tällainen kokonaisvaltainen oppiminen näytti mahdollistuvan esimerkiksi tiloissa ja oppimistilanteissa, joissa oli aineksia sekä akateemiseksi että taito- ja taideaineiksi luokitelluista aineista (Hannus 2013b). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki oppiaineet pitäisi yhdistää ja sekoittaa. Suuri osa Aarnikon opetuksesta tapahtui perinteisempänä luokahuoneopetuksena. Yhden oppiaineen opetuksen sisällä opettajilla näytti olevan myös mahdollisuuksia monipuolistaa opetusta. Kehollisuuden läsnäolo, innostavat harjoitukset, uuden asian omaan kokemusmaailmaan limittäminen ja mahdollisuus liikkua yhden pulpetin ääreltä laajempiin tiloihin näyttävät merkityksellisiltä elementeilä oppimisessa ja uusien taitojen kehittämisessä (myös Anttila 2013).

Aarnikon opettajat puhuivat kehollisen toiminnan merkityksestä nuorten itsetunnon ja elämänrohkeuden vahvistumisessa. Kehollisuudella tarkoitan tässä niin liikuntaan, tanssiin, kuvataiteeseen, käsityöhön kuin puutyöhön liittyvää kehollisuutta. Uusien kehollisten liikkeiden ja harjoitteiden merkityksestä nuoren rohkeuden vahvistumiselle kuin myös kokonaisvaltaiselle oppimiselle kertoo Koko koulu tanssii! -hanke (Anttila 2013). Nelivuotisen hankkeen yksi keskeinen löydös oli kehollisten harjoitteiden, tanssin ja esiintymisen myötä nuorten rohkeuden vahvistuminen (esim. Anttila 2013, 156).

Pedagogisesti rohkeaa toimintatapaa kuvaa myös argumentoiva opetus. Jotkut opettajat kertoivat perustelevansa opetuksessaan tarkkaan, miksi mitään tiettyä asiaa opiskellaan ja miten se liittyy nuorten elämään. Näin he perustelivat asioita ja tulivat myös itse haastetuiksi kehittämään omien argumenttiansa uskottavuutta. Jos opettajan argumentit eivät ole uskottavia, nuoret eivät todennäköisesti usko niitä (ks. Savolainen 2008; 2009).



Opettajien argumentoiva opetus sekä kokeelliset ja tutkivat oppimisympäristöt ja oppimisen muodot ovat lähellä Freiren (2005) ja Anttilan (2003; 2006) kuvaamaa problematisoivaa, kokonaisvaltaista ja dialogista kasvatusta. Kasvattaja ei pyri vain siirtämään asioita. Todellisuutta tutkitaan problematisoimalla ja monitieteellisillä näkökulmilla yhteistutkijuuden hengessä. Pyrkimyksenä on myös nuorten tietoisuuden lisääntyminen ympäröivän todellisuuden kokonaisdynamikasta. Freiren (2005, 98) mukaan syvä pedagoginen dialogi kumpuaa rakkaudesta maailmaa ja ihmisiä kohtaan. Lähes kuin kuvaten tämän tutkimuksen opettajia Freire (2005, 118–137) kirjoittaa siitä, että dialogissa olennaista on myös kasvatettavien tietoisuuden lisääntyminen matalia asemia ylläpitävistä mekanismeista, kuten heidän itseensä kohdistamista matalista odotuksista (Bourdieu & Passeron 2000; myös esim. Hannus 2007b; Harker 2000). Ehkäpä rohkeus voi olla myös luovaa tahtotilaa kohti näiden mekanismien muuttamista.

Se, mitä olen kutsunut pedagogiseksi rohkeudeksi, ei niinkään ole yksistään yksittäisen opettajan ominaisuus tai kouluyhteisön kaikkien opettajien yksilöllinen taito. Kutsuessani Aarnikon opettajia pedagogisesti rohkeiksi en tarkoita sitä, että muut opettajat tai muunlaiset käytännöt eivät olisi rohkeita tai että ne olisivat pelkurimaisia. Nähdäkseni pedagogisesti rohkeaa voi olla yksittäinenkin pieni teko tai sana. Innostavan pedagogisen teon tai käytännön ei välttämättä tarvitse tarkoittaa suurta voimankäyttöä tai valtaisia järjestelyitä.

Pedagogisella rohkeudella olen siis tarkoittanut sekä yksittäisen opettajan mahdollisuuksia myötävaikuttaa nuorten elämänmahdollisuuksiin pieniltäkin tuntuvilla teoilla. Ennen kaikkea olen tarkoittanut pedagogisella rohkeudella toimintatapaa, johon liittyy nuorten kokonaisvaltainen arvostaminen, positiivisen tulevaisuuden yhdessä sanoittaminen, nuoren mahdollisuuksia ja uusia taitoja omaksumaan saattavaa ja vahvistamaan pyrkivä pedagogiikka. Olen tarkoittanut pedagogisella rohkeudella pedagogiikkaa, joka myös innostaa ja inspiroi. Arvostaessaan nuorta kokonaisvaltaisesti pedagogisen rohkeuden piirissä tapahtuva opetustyöhön sisältyy armollisuus nuorta kohtaan. Kohtaaminen ei tapahdu tulosten ja suoritusten vaan kokonaisvaltaisen ihmisyyden dialogissa. Olen tarkoittanut pedagogisella rohkeudella myös yhteisössä mahdollistuvia ja yhteisöllistä toimintatapaa. Pedagogisen rohkeuden mahdollisuudet näyttävät rakentuvan ainakin osittain siis yhteisöllisesti, monien toimijoiden yhteistyön ja yhteisöllisten toimintatapojen myötä.

Pedagogisesti rohkean toimintatavan jatkuvuudessa näyttäisi olevan tärkeää, että opettajat pitävät huolta itsestään (Foucault 2005c) ja omista voimavaroistaan. Monet opettajat kertoivat haastatteluisaan ja tilanteissa, joihin he minut kuljettivat, harrastuksistaan, taiteesta ja itselleen tärkeistä asioista, joilla he vaalivat omia voimavarojaan ja hyvinvointiaan. Kirjoitan näistä lisää seuraavassa luvussa. Foucault'n (2005c) näkökulmasta tässä voisi ajatella olevan kyse myös opettajien itsestä välittämisen käytännöistä (Foucault 2005c; ks. Freire 2000). Kuten tunnedynamiikkaa koskevassa luvussa olen kirjoittanut yhteisön jäsenten vastavuoroisella

positiivisella vuorovaikutuksella, keskinäisellä tuella ja ilolla näyttäisi olevan tärkeä merkitys opettajien voimavaroille ja pedagogisen rohkeuden käytännöille.

Pedagogisessa rohkeudessa toimintatapana on kyse mahdollisuuksien näkemisestä, nuorten elämänrohkeuden kasvamaan saattamisena. Ja työn tekemisestä itsenä, kokonaisena ja myös sydämellä. Siinä on kyse yhdessä etsimisestä, jossa yhdelläkin pienellä positiivisella teolla saattaa olla tärkeä merkitys.

## *7 Esityksellisistä hierarkioista purkamisen performansseihin ja tanssiin*

Tämä luku pyrkii avaamaan performatiivisuuden prismaa. Aluksi syvennyn uusiin hallinnan mekanismeihin liittyviin performatiivisiin tilanteisiin. Analysoin kouluvalintaan liittyviä tiedotustilaisuuksia vanhemmille sekä kouluauditointeihin eli koulujen vertaisarviointeihin liittyviä performatiivisia tilaisuuksia. Analysoin yhtäältä sitä, minkälaisia hierarkioita näissä koulujen performatiivisissa tilaisuuksissa rakentuu ja toisaalta sitä, miten hierarkioiden tuolta puolen avautuukin uusia hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia. Operoin performatiivisuuden kaleidoskoopilla. Performatiivisuuden kaleidoskooppi näyttää tilanteisiin sisäänkirjoitettua hierarkkisuutta ja sitä käännettäessä kouluyhteisön luovan toiminnan synnyttämiä mahdollisuuksia.

Luvun väliosassa asetan näyttämölle koulun stipendihierarkian ja sen purkamiseen liittyvän neuvottelun ja stipendinjakoilaisuuden. Analysoin valtaväestöstä poikkeavan etnisen taustan omaavien nuorten asemaa muotinäytöstilaisuudessa. Tutkin musiikkia, rock-muusikon position mahdollistumista tytöille sekä musiikkia kulttuurimakujen silloittamisessa. Paljastan oman kieleni luokittavia puolia, vaihdan positioita ja analysoin hierarkioiden rakentumista ja purkamisen mahdollisuuksia muotinäytöksen, käsityön ja musiikin konteksteissa. Luvun väliosan päättää opettajien spontaanit kertomukset teatterista ja käsityöstä toimijuuden laajentamisen tiloina.

Luvun loppu kuvaa uusien resurssien, taitojen, toimintatapojen ja tunnustuksen muotojen syntymistä. Voisi ajatella, että esitystaiteen keinoin luonnonsuojelua käsittelevät performanssit purkavat oppiainehierarkiaa ja synnyttävät uusia kokonaisvaltaisia taitoja nuorille. Roolileikkipäivät, jotka toteutetaan kaupunkitilan keskiössä, avaavat matalan sosioekonomisen rakenteen alueen koulun nuorille mahdollisuuksia kokeilla uusia rooleja ja rohkeampia toimintatapoja ja harjoittaa monenlaisia uusia taitoja. Voisi ajatella, että ne mahdollistavat liikkeen kaupunkitilassa sekä kouluyhteisöä koskevien stereotyyppisten mielikuvien purkamisen. Koulun spontaaneissa tanssitilanteissa nuoret vahvistavat uusia taitoja. Niissä näyttäisi syntyvän tunnustusta ja kunnioitusta vähemmistötaustaisia nuoria kohtaan. Spontaaneissa tanssitilanteissa pojat ja tytöt ovat yhtäläillä mukana. Lopuksi kirjoitan opettajan spontaanista tanssista ja liikkumatilan luomisen tärkeydestä koululuokkaan. Tanssi näyttää voivan liikuttaa erilaisia taustoja nuoria taustasta riippumatta läpi kaupunkitilan.

## 7.1 *Vanhemmille esittäytymisen dramaturgiat*

Kouluvalintamahdollisuuksien avauduttua koulut ovat alkaneet järjestää tiedotustilaisuuksia vanhemmille. Tiedotustilaisuuksia järjestetään kevätlukukauden alussa kauttaaltaan kunnan kouluissa. Näin perheet pääsevät tutustumaan kouluihin ja heille jää aikaa tehdä kouluvalinta nuorensa seitsemättä luokkaa varten. Sekä Aarnikossa että Kaarnassa järjestettiin tiedotustilaisuus vanhemmille samalla viikolla. Analysoin kummankin tilaisuuden dramaturgian kulkua ja niiden sisältämiä episodeja. Seuraava Aarnikon vanhempainillan havainnointiepisodi kertoo, että paikalla on erilaisilla kulttuurisilla resursseilla varustettuja vanhempia, joille rehtori esittelee koulua ja kertoo esimerkiksi koulun suosion kasvamisesta. Vanhempien resurssit näkyvät esimerkiksi heidän vaatetuksessaan.

Tulevien seiskaluokkalaisten vanhempainilta alkaa. Paikalla on neljäkymmentä ihmistä kouluhenkilökunnan ja minun lisäksi. Paikalla olevista vanhemmista neljä on miehiä ja loput naisia. Kahta naista lukuun ottamatta kaikki muut näyttävät valtaväestöön kuuluvilta. Edessäni istuva mies on pukeutunut mustiin prässihousuihin, kiiltäviin kenkiin, mustaan pitkään takkiin sekä hänellä on mustat trendikkään näköiset silmälasit. Monet naisista ovat pukeutuneet siisteihin neuleisiin. Yhdellä on kaulaansaan Burberryn kaulahuivi. Rehtorilla on päällään harmaanruskea tweedtyyppinen takki. Rehtori aloittaa kokouksen ja toivottaa kaikki tervetulleiksi. Rehtori kertoo: ”Koulun suosio on aika tavalla kasvanut.” Rehtori sanoo, että myöskin hakeminen muualle on vähentynyt. ”Ollaan pääasiassa oman alueen koulu”, rehtori jatkaa. ”Meillä on suhteellisen pienet ryhmäkoot. Ryhmäkoot ovat vähän siitä kiinni, minkälaisia kieli- valintoja on”, rehtori sanoo. // Rehtori kertoo luokkatiloista. // Rehtori kertoo luokkatilojen historiasta. // ”Me ollaan silti nykyaikaisesti varustettu koulu. Meillä on kaikissa luokissa tietokoneet, videotykit...”, rehtori kertoo luokkien varustuksesta. ”Mahdollisuudet on tavallista paremmat”, rehtori kertoo. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, tiedotustilaisuus vanhemmille.)

Koulun esittelyn jälkeen rehtori ohjaa vanhempia itse kouluvalintaprosessissa ja kouluvalintakaavakkeen täyttämisessä. Vanhemmat haluavat tietää hyvin yksityiskohtaisesti, miten kaavakkeen täyttö ja kouluvalintaprosessi etenee. Rehtori pyrkii samanaikaisesti sekä täyttämään vanhempien tarpeita että havainnollistamaan koulun eetosta kouluna, joka pyrkii kohottamaan ja tukemaan erityistarpeita omaavien oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia. Kuudennessa episodissa painotetun opetuksen opettaja kertoo lyhyesti kyseisen aineen opetuksesta. Rehtori käyttää myös reilusti aikaa kuraattorin, erityisopettajan, opinto-ohjaajan ja terveydenhoitajan täydentämänä koulun oppilashuollon ja erityisopetuksen ja opiskelun tukimahdollisuuksien esittelyyn (episodit 8, 9 ja 11). Lisäksi rehtori esittelee lyhyesti mainiten koulun valinnaisaineita luovasta draamasta luonnontieteisiin.

Rehtori vertaa koulun painotusta toisten koulujen vastaaviin painotuksiin. Vanhemmat myös kysyvät, että mitä tapahtuu valinnaisaineiden suhteen, jos he valitsevat painotetun opetuksen luokan: jäävätkö kaikki muut vapaasti valittavat aineet sitten pois? Rehtori paljastaa, että varsinainen vapaasti valittavien aineiden määrä on pienempi painotetun opetuksen luokilla kuin muilla luokilla.

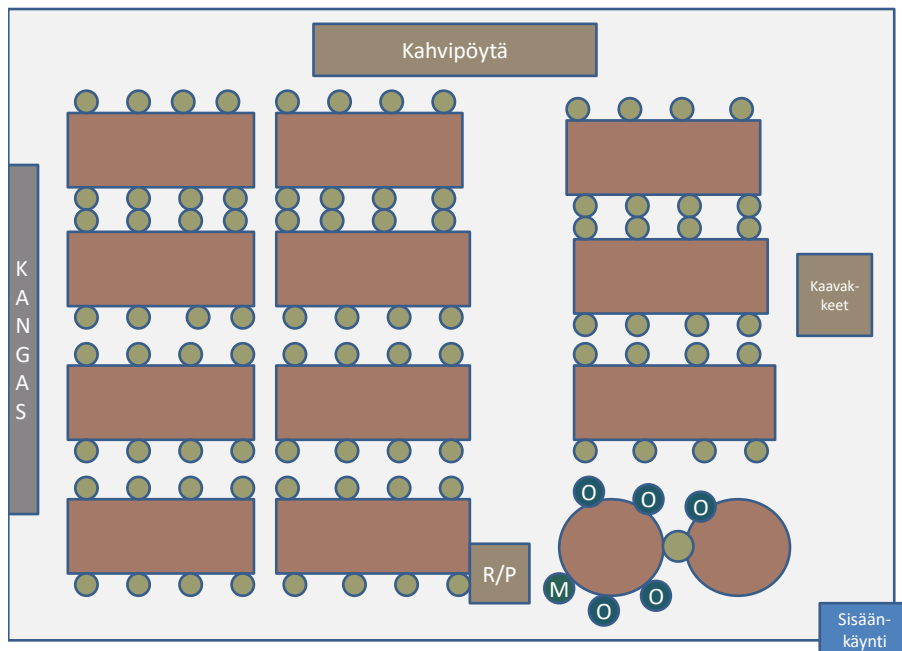
Vanhempien tarkkuus ja osallistuminen keskustelussa purkaa mielikuvaa ja aikaisempien tutkimusten havaintoja siitä, että matalan sosioekonomisen rakenteen alueella vanhemmat eivät olisi aktiivisia tai heillä ei olisi resursseja tai kiinnostusta osallistua lastensa koulunkäyntiin (ks. esim. van Zanten 2003; 2005). Nostan havainnointimuistiinpanoissani esille yksittäisiä merkkivaatteisiin pukeutuneita vanhempia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki osallistujat olisivat varakkaita tai pukeutumiseen panostavia vanhempia. Paikalla on vanhempia, jotka osallistuvat keskusteluun useilla kouluvalintaa koskevilla kysymyksillä. Hierarkioiden näkökulmasta tilaisuudessa erottuu naisenemmistö ja valtaväestötaustaisilta näyttävät vanhemmat.

Aarnikon esittelyillan dramaturgiassa tärkeän aseman näyttää saavan koulun oppilaiden hyvinvointiin, elämän ja oppimisen mahdollisuuksien kohottamiseen keskittyvä työ. Rehtori, koulukuraattori, terveydenhoitaja ja erityisopettaja kertovat koulun tukiresursseista, erityisopetuksesta, kiusaamisen ehkäisemisestä ja pienistä luokkakoista. Tämä osa esityksestä vie ajallisesti suuren osan illan dramaturgiasta. Sen kuluessa rehtorin rinnalle tulee mukaan useita muita esiintyjä omalla asiantuntemuksellaan ja taidoillaan. Myös yksi painotetun opetuksen opettajista kertoo painotetusta opetuksesta, mutta tämä osa esitystä on lyhyt. Koulun tanssikerho, valokuvakerho, musiikkikerho ja liikuntakerho mainitaan. Koulu esitellään nimenomaan kokonaisvaltaisena ja monipuolisena peruskouluna. Rehtori kiinnittää huomiota koulun yhteisöllisyyteen. Koulusta puhutaan yhteisön ja ympäröivän alueen tilana.

Kaarnan vanhempainillan dramaturgia on puolestaan esittelijärepertuaariltaan ja esitystavaltaan ehkä monipuolisempi kuin Aarnikon. Vaikuttaa, että Aarnikossa tiedotustilaisuuden dramaturgia on todella rakennettu tiedotustilaisuudeksi vanhemmille, ja siellä vanhempien on mahdollista kysyä yksityiskohtaisesti siitä, miten kouluun hakeutuminen etenee. Sen sijaan Kaarnassa vanhempainillan dramaturgia rakentuu enemmän visuaalisesti näyttäväksi esitykseksi. Kaarnan vanhempainillan dramaturgia alkaa videoinstallaatiolla. Videoinstallaatio näyttää oppilaita opiskelemassa monien oppiaineiden parissa eri tavoin. Opettajarepertuaari otetaan heti käyttöön: useat opettajat esittelevät koulun painotusta, taito- ja taideaineita sekä kielivalikoimaa. Myös muita koulun oppiaineisiin liittyviä erityisominaisuuksia esittelevät useat opettajat.

Seuraava kuvio 5 on piirtämäni luonnos ihmisten asettautumisesta tilaan Kaarnan vanhempainillassa. O-merkit tarkoittavat opettajia ja M minua. Kuva osoittaa, että tilaisuutta varten varattu tila on aivan täynnä vanhempia. Kaikki pöydät istu-

mapaikkoinen ovat täynnä. Tila on rakennettu niin, että vanhemmat istuvat keskellä. Heitä ympäröi yhdestä suunnasta kahvipöytä. Toisesta suunnasta heitä ympäröi pöytä, jolle on asetettu kouluvalintaa koskevia kaavakkeita sekä Kaarnan näyttäviä esitteitä. Kolmannesta suunnasta heidän lähellään on rehtorin ja puhuvien opettajien pöytä (pöytä, jossa lukee R/P) sekä kaksi pyöreää pöytää, joiden ääressä istuvat muut opettajat. Neljännessä suunnassa on kangas, jolle videoinstallaatio on heijastettu. Vanhemmat ovat siis monille aisteille perustuvan ja monien esittelijöiden voimin toteutettavan esittelytilaisuuden keskellä.



**Kuvio 5.** Vanhempainillan tila Kaarnassa

Juuri ennen Kaarnan vanhempainillan alkua puhun yhden kielten opettajan kanssa. Hän puhuu tilaisuudesta markkinointitilaisuutena. Tilaisuuden alkaessa koulun ruokala, johon osallistujat ovat kerääntyneet, täyttyy taputuksista. Koulun esittely voi alkaa.

Rehtorilla on päällään musta housupuku. Hän esittelee itsensä ja toivottaa kaikki tervetulleiksi tilaisuuteen. Rehtori kertoo, että meillä on painotuksia, olemmehan Suomen suurin X-yläaste [viittaa painotukseen]. Rehtori kertoo illan ohjelmasta ja mahdollisuudesta kiertää luokissa katselemassa. ... Rehtori sanoo: ”Toimimme lähikouluna niille oppilaille, jotka asuvat oppilaaksiottoalueella.” // Rehtori mainitsee soveltuvuuskokeesta. // Rehtori kertoo siitä, että lähikoulu on varattuna oppilaaksiottoalueelle kuuluville oppilaille. // Rehtori sanoo: ”Toissijaisessa oppilaaksiotossa painotus on hyvin vahva. Kielet on hyvin vahva.” // Sitten rehtori

mainitsee X-kielen opetuksesta. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, tiedostustilaisuus vanhemmille.)

Painotetun opetuksen opettajat tulevat ruokalan keskikohtaan laitettun tietokoneen ja mikrofonin luo. Toinen opettaja esittelee itsensä. Rehtori mainitsee: ”Meillä on todella pitkät perinteet painotusaineen suhteen. X-aineita on opetettu täällä jo monia vuosia.” Toinen painotetun opetuksen opettajista sanoo: ”Esittelemme X-aineet... Sitten on mahdollista tulla katselemaan X-aineiden luokkia.” Kankaalle heijastetussa powerpoint-esityksessä on kuva keväällä olleesta kuvataidenäyttelystä. // Powerpoint-kuvaesityksessä on kuvia nuorista opiskelemassa painotetun opetuksen ainetta erilaisia tehtäviä tehden. // ”Työskentelyssä päästään aika syvälliseen prosessiin”, toinen opettajista sanoo. // ”Kun tuutte tutustumaan meidän tiloihin näette paremmin.” (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, tiedostustilaisuus vanhemmille.)

Esittelytilaisuuden aikana rehtori kuvaa koulua myös PISA-kouluksi ja kehuu koulun akateemista suoritustasoa sekä luovaa ja taiteellista ajattelua. PISA-koululla rehtori tarkoittaa ilmeisesti sitä, että koulu arvottiin mukaan PISA-tutkimukseen, mutta puheessaan hän nimeää koulun PISA-kouluksi. Hän havainnollistaa matematiikan opetusta kolmiulotteisen tetraedrimallin rakentamisella. Vanhemmat saatetaan katsomaan koululuokkia esittelytilaisuuden lopussa. Kaarnan rehtori ja opettaja dramatisoivat siis hyvin monipuolisen esityksen vanhemmille. Siinä yhdistyy videoinstallaatio, monien opettajien painotusta ja kielirepertuaaria koskevat esitykset, koulun aseman vahvistaminen viittaamalla yleisesti arvostettuihin indikaattoreihin ja lopulta tutustuminen koulutilaan ja painotuksen tarjoamiin erityismahdollisuuksiin.

Kummankin koulun esittelytilanteen dramaturgioissa kudotaan yhteen koulujen monialaiset kulttuuriset resurssit ja opettajien taito. Aarnikon dramaturgiassa painottuu kuitenkin enemmän tilan jättäminen vanhempien kysymyksille ja oppilaiden oppimisen mahdollisuuksien kohottamiseen liittyvä työ. Aarnikossa havainnollistuvat näin ehkä enemmän koulun emotionaaliset resurssit ja tunnetaituruus (ks. Reay 2000; 2004a). Kaarnan dramaturgia hyödyntää moniaistillisempaa tapaa ja se toteutetaan useamman esittelijän voimin. Tilaisuuden näyttävyys rakentuu videoinstallaation lisäksi myös Kaarnan kouluesitteestä, joka on painettu hienolaatuiselle paperille kuvineen ja maalauksineen. Kaarnassa siis vahvistetaan monipuolisia kulttuurisia resursseja. Toki myös Kaarnan rehtori esittelee koulun tilaisuuden alkupuolella vaihtoehtoisena paikkana oppilaille, joita on kiusattu tai jotka tarvitsevat emotionaalista tukea. Kaarna yhdistää painotusesityksen, joka toteutetaan usean esittelijän voimin, sekä visuaalisesti näyttävän tilaisuuden erityisopetuksen resursseihinsa.

Syy havaittavaan eroon koulujen tiedotustilaisuuksien dramaturgioissa saattaa olla siinä, miten kouluyhteisöt ovat tulkinneet tilaisuuden luonteen. Kun Kaarna

ottaa laajemman performatiivisen repertuaarin käyttöön, Aarnikko pitäytyy enemmän tilan antamisessa vanhemmille sekä koulun emotionaalisten resurssien ja oppilaiden mahdollisuuksien kohottamisen osatekijöiden tarkastelussa (ks. Barber 2002). On myös kuin Aarnikon dramaturgia olisi suunniteltu purkamaan koulun alueen sosioekonomiseen rakenteeseen liittyviä mielikuvia ja myös kokemuksia vanhempien resursseista. Vanhemmille luodaan käytännöllisiä välineitä toimia kouluvalintatilanteessa. Tilaa varataan heidän kysymyksilleen koskien kouluvalinnan tekemistä (vrt. Bourdieu & Passeron 2000; Hannus & Simola 2010; Harker 2000; Seppänen 2006).

Toisessa vanhempainillassa myös Aarnikko ottaa laajemman performatiivisen repertuaarin käyttöön. Tämä vanhempainilta on juuri aloittaneiden seitsemäsluokkalaisten vanhemmille, jolloin huomiota ei tarvitse kiinnittää kouluvalintakäytäntöihin. Nyt myös Aarnikon vanhempainillassa esitetään videoinstallaatio ja musiikkiesitys. Tässä tilaisuudessa on läsnä arviolta yli 200 vanhempaa. Tämä havainto erii nähdäkseni sellaisista aikaisempien tutkimusten löydöksistä, joiden mukaan matalan sosioekonomisen rakenteen alueen kouluilla vanhemmat osallistuisivat hyvin heikosti nuortensa koulunkäynnin tukemiseen tai olisivat heikkoresursseja (ks. esim. Bourdieu & Passeron 2000; Karisto & Monten 1996; Reay & Lucey 2004; van Zanten 2003; 2005). Paikalla on paljon vanhempia. Tilanteen puitteissa minulla ei ollut mahdollisuuksia selvittää osallistuneiden vanhempien sosioekonomista taustaa. Osallistujia oli joka tapauksessa paljon ja rehtori myös mainitsi siitä innostuneesti seuraavassa opettajienkokouksessa. Tässä vanhempainillassa rehtori ja opettajat kuvaavat Aarnikka kouluna, jossa saavutetaan ”hyviä oppimistuloksia” ja oppilaat pääsevät jatkokoulutukseen. Tällaisella puheella koulun toimijat myös purkavat vanhempien mahdollisesti negatiivisia mielikuvia ja odotuksia koulusta. Aarnikon vanhempainilta seiskaluokkalaisten vanhemmille on monella tapaa kouluhierarkioiden purkamisen ytimeen menevä: se siis purkaa alhaisia mielikuvia ja odotuksia vanhempien tasolla, jolla voi olla puolestaan merkittävä vaikutus oppilaisiin ja heidän toimijuuteensa. Vanhempainillassa havainnollistetaan monipuolisesti koulun kulttuurisia resursseja ja opettajien ja oppilaiden taitoja. Vanhempainillan dramaturgia ja läsnä olevat ihmiset näyttävät luovan yhdessä tekemisen synergiaa nuorten oppimiselle ja koulutyölle.

## *7.2 Auditointi koulusuosion katsastuksena ja käänteentekijänä*

Tutkimuskunnassa, kuten useissa muissakin kunnissa, on käytössä vertaisarviointi, jota kutsutaan auditoinniksi. Vertaisarviointi tarkoittaa sitä, että kunkin koulun laadunarviointijärjestelmän toteutumista tulee arvioimaan kaksi tai kolme henkilöä toisesta koulusta. Tutkimuskoulut ovat mukana kouluviraston tulospalkkiohankkeessa. Auditoinnissa arvioidaan kouluviraston suunnitteleman tulospalkkiojärjestelmän toteutumista. Tulospalkkiojärjestelmän ideana auditoinnin ajan-



kohtana oli, että koulujen tuli edistää tiettyjä tavoitteita sekä dokumentoida proseduurit ja toimenpiteet, joita tavoitteiden edistämiseksi oli tehty. Lisäksi koulut laativat omaa laadunarviointijärjestelmäänsä kuvaavan raportin. Hankkeen loppupuolella vertaisarvioijat eli opettajat ja rehtorit toisesta koulusta tulivat arvioimaan eli ”auditoimaan” sitä, miten hyvin koulu oli saavuttanut tavoitteensa. Auditoitsijat lähettivät lopuksi arviointinsa kouluvirastolle, joka vielä vahvisti arvioinnin eli koulun saamat pisteet. Lopulta kouluvirasto päätti koulun saamien pisteiden perusteella, saiko koulu tulospalkkiota ja kuinka paljon. Tulospalkkiojärjestelmän tavoitteiden saavuttamista arvioitiin prosenttiosuuksin.

Kaarnan auditointitilaisuudessa paikalla oli Kaarnan rehtori, apulaisrehtorit, minä sekä auditoitsijat, Y-yläkoulusta kaksi opettajaa, historian ja yhteiskuntaopin opettaja sekä fysiikan ja kemian opettaja. Aarnikon auditointitilaisuudessa oli puolestaan paikalla Aarnikon rehtori, apulaisrehtori, minä sekä kaksi auditoitsijaa eli X-koulun rehtori ja opettaja. Olen analysoinut sekä Aarnikon että Kaarnan auditointitilaisuuden tarkastellen niitä dramaturgisesti eli sitä, minkälaisista episodeista ne koostuivat. Seuraava ote on Kaarnan auditointitilaisuudesta.

Auditoinnin aloitustilaisuus pidetään rehtorin huoneessa. Paikalla ovat Kaarnasta rehtori, apulaisrehtori Onerva ja apulaisrehtori Pilvi sekä Y-yläkoulusta historian ja yhteiskuntaopin opettajat sekä fysiikan ja kemian opettaja. Paikallaolijat asettautuvat rehtorin huoneeseen seuraavasti. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, auditointi.)

Rehtori ja apulaisrehtori istuvat vierekkäin ja minut on asemoitu auditoitsijoiden kanssa rehtorin pöydän toiselle puolelle. Sekä rehtorilla että auditoitsijoilla on tietokone käytössä.

Historian ja yhteiskuntaopin opettajat puhuvat siitä, että lähikouluprosenttia ei saatu. Rehtori kertoo omasta laskukaavastaan, jolla hän on laskenut lähikouluprosenttia. ”Aloitetaan lähikouluprosentista,” sanoo historian- ja yhteiskuntaopinopettaja. Rehtori kertoo, että koululla mietitään sitä, keneen voidaan vaikuttaa. // Rehtori jatkaa siitä, että alueelta on mennyt oppilaita E-kouluun ennen kuin oppilaaksiottorajoja muutettiin. Hän kertoo, että osa oppilaista hakee S-linjalle, osa E-kouluun R-linjalle ... Rehtori näyttää excel-taulukkoa, jonka avulla hän on laskenut lähikouluprosenttia. Rehtori käy läpi, miten lasku muodostuu ja kuinka monta prosenttia hakee soveltuvuuskokeella muualle ... // Rehtori puhuu oppilaista, jotka ovat valinneet tietyn kielen. // Paikallaolijat keskusteleivat yhdessä siitä, että tulospalkkiohankkeen lähikouluperiaateosion kriteerinä oli, että lähikouluperiaatteen toteutumisen prosenttiosuus piti nousta. Historian ja yhteiskuntaopin opettaja sanoo: ”Toimenpiteet ovat hoidossa”, ja jatkaa, että ”nyt näyttäisi pahalle, että prosentti ei ole noussut.” Rehtori sanoo: ”Me ollaan itse harrastettu, reflektoitu 5–6-luokkalaisten oppilaiden mielipiteitä.” Historian ja yhteiskuntaopin opettaja sanoo: ”Siltä osin jää to-

teutumatta, että prosentti jää alle.” Rehtori jatkaa, että meillä on sen veran opettajilla selkärangassa tämä. ... Tämän jälkeen hän painottaa, että ”virasto ei tajua, että minkälaisessa kilpailutilanteessa me ollaan.” ”Teillä on suuri osa X-painotuksessa ja meillä on Y-painotuksessa,” rehtori sanoo. Kansiota, johon on dokumentoitu lähikouluperiaatteeseen ja oppilashakuun liittyviä asioita, käydään läpi. Fysiikan ja kemian opettaja kysyy: ”Onko teillä pedagogista kahvilaa?” Asiasta keskustellaan. Rehtori ja vararehtorit kertovat, että koulussa on ollut pedagoginen kahvila. Rehtori sanoo: ”Totesimme, että siitä varmaan tulee pysyvä tapa.” Rehtori kertoo, että kun kouluverkon painotuksia tarkastettiin, koululta poistettiin A-painotus, B-painotus ja C-painotus. ”Kuitenkin on meillä Z-kieli,” rehtori kertoo. Historian ja yhteiskuntaopin sekä fysiikan ja kemian opettajat tarkastelevat kansioita. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, auditointi.)

Edellinen havainnointiote on Kaarnan auditoinnista. Auditointeja voi pitää ritualistisina tapahtumina (ks. esim. Schechener 2013; Lappalainen 2006). Rituaalinomaisen niistä tekee se, että tilaisuuksissa kouluja ja auditointsijoita on ohjattu käymään läpi auditoivan koulun laadunarviointiraporttia sekä koulun suoriutumista tulospalkkiojärjestelmän tavoitteista. Kiinnostavaa on myös, että kummassakin koulussa auditoitsijat ovat korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueelta kuin itse auditoitavat koulut.

Tulospalkkiojärjestelmän tavoitteisiin kuuluu esimerkiksi lähikouluprosentin parantaminen. Tulospalkkiojärjestelmään on siis integroitu kouluvalinnan segregoivia sivuvaikutuksia ehkäisevä tavoite. Auditointitilaisuudessa käydään läpi koulun lähikouluprosentin muutosta ja koulun henkilökunta esittää näkemyksiään ja perusteluita siitä, miksi lähikouluprosentti ei ole kasvanut vahvasti. Kaarnan auditoinnissa käydään myös keskustellen läpi sitä, minkälaisilla toimenpiteillä koulu ja koulun toimijat ovat pyrkineet lähikouluprosentin kasvuun. Tässä yhteydessä syntyy myös keskustelu koulujen välisestä kilpailutilanteesta. Koulun lähikouluprosentin paranemiseen eli siihen, että mahdollisimman moni koulun alueen oppilaista tulisi kouluun, ei vaikuta vain koulun oma keskittyminen lähialueen oppilaisiin (verrattuna yritykseen saada oppilaita esimerkiksi painotuksen avulla muilta alueilta).

Keskeiseksi nousee se, miten muut koulut vetävät ja houkuttelevat Kaarnan koulun oppilaaksiottoalueelta oppilaita kouluihinsa. Rehtori mainitsee tiettyjä oppilaita houkuttelevia ja houkuttavia kouluja sekä nimeää näiden koulujen spesifejä painotuksia. Auditointi rakentuu Kaarnassa siis näin myös tilanteeksi, jossa koulun suosituimmuusasema näillä tietyillä indikaattoreilla tulee näkyväksi ja keskustelunalaiseksi. Kaarnan opettajat, etenkin rehtori, ilmaisevat näin koulutuksen kentällä vallitsevan kilpailutilanteen ja suosituimmuushierarkian. Tilanteen performatiivisuudessa korostuu myös opettajien argumentaatio (ks. esim. Butler 1997). Rehtori ja apulaisrehtorit alkavat perustella asemaansa tässä hierarkiassa sekä ilmaista niitä toimenpiteitä, joita he ovat tehneet prosentin kohottamiseksi.

Kaarnan apulaisrehtori ja rehtori osoittavat myös kielellistä taituruutta ja resursseja (ks. esim. Bourdieu 2003; Brunila 2009; Butler 1997) määritellään koulun luovaa toimintaa. He painottavat oppilaiden luovuutta.

”Täällä kohdassa 2B puhutaan luovasta toiminnasta”, sanoo fysiikan ja kemian opettaja (toinen auditoitsijoista). ”Miten käsitte luovan toiminnan”, hän kysyy. Rehtori sanoo: ”Mä ymmärrän luovan toiminnan niin, että opettajat on todella innovatiivisia.” ”Opettajat opettavat yhdessä. Sitten se luovuus, mä nään sen niinkun tässä, että me ollaan hyvin mukana viraston hankkeissa. Sitten oppilasaines on hyvin luovaa, koska kouluun tullaan soveltuvuuskokeilla. Mutta myös oppilaat ovat luovia matemaattisesti”, rehtori sanoo. Onerva mainitsee myös kulttuurikursseista. Rehtori kertoo, että koulu on mukana hankkeissa. Rehtori havainnollistaa opettajuutta sipulinkuorimallilla, jossa olennaista on vuorovaihtus useiden rehtorin mainitsemien tahojen välillä. ”Näähän on, jos ajatellaan opettajien mahdollisuuksia luovuuteen, myös mahdollisuuksia tukea hallintoa”, sanoo fysiikan ja kemian opettaja. ”Se on sitoutumisen kannalta erittäin hyvä”, hän jatkaa. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, auditointi.)

Puheessaan he yhdistävät luovuuden soveltuvuuskokeilla valikoituneisiin oppilaisiin, luovuuteen matematiikassa, kulttuurikursseissa, yhteistyöhön hallinnon kanssa sekä puhuvat opettajan työn luovuudesta. Näin he esittävät koulun omaavan sofistikoituneita, kulttuurisia, luovia resursseja (esim. Bourdieu 2002a; 2006) monissa muodoissa. Auditoitsija tuo myös esille, miten luovat resurssit palvelevat hallintoa ja luovat sitoutumista. Luovista resursseista rakentuu näin keinoja, joilla koulu voi hallita itseään (ks. Dean 1999; Foucault 2000a).

Kaarna saa auditoitsijoilta hyvää palautetta myös samanaikaisopetuksen toteutuksen suhteen. Toinen auditoitsijoista sanoo: ”Täähän oli ihan hienosti”, sanoo historian ja yhteiskuntaopin opettaja ja viittaa kansioon, johon on raportoitu samanaikaisopetuksen yhteenveto. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, auditointi.)

Auditointien idea kaiketi on ollut, että niissä yhteisön toimintaa tullaan katsomaan ja tämän kokemuksen pohjalta arvioimaan. Auditointeja on myös oikeutettu sillä, että ne mahdollistaisivat hyvien käytäntöjen jakamisen ja jaetun oppimisen (ks. esim. Kännö et al. 2003). Koulujen ja auditoitsijoiden saamat ohjeistukset näyttävät suuntaavan tilannetta paljonkin dokumenttien tarkastamiseen ja kielelliseen argumentaatioon sen sijaan, että kouluissa tapahtuvaa varsinaista opetustoimintaa havainnoitaisiin. Kouluviraston ohjeistus on ymmärrettävä vallinneen keskustelun näkökulmasta. Suomessa on kritisoitu paljon laadun arviointijärjestelmiä, joissa ulkopuoliset arvioitsijat tulevat katsomaan tai tarkkailemaan opetusta (ks. esim. Syrjäläinen 1997). Ehkäpä kouluvirasto on yrittänyt huomioida tämän kritiikin ja suunnitella arviointijärjestelmän, joka olisi opettajien työtä kunnioittava ja kritiikin kohteina olleista koulutarkastusjärjestelmistä poikkeava.

Nyt kuitenkin siinä, miten auditoinnit toteutetaan tutkimuskunnassa, näyttää syntyvän jonkinlainen dilemma. Opettajien varsinaista arjen opetustyötä oppilaiden kanssa ei sinänsä katsota ja kuunnella.<sup>76</sup> Arviointi rakentuu dokumenttien, indikaattorien, prosenttilukujen ja myös joidenkin opettajien ja oppilaiden haastattelujen varaan. Tulospalkkiojärjestelmän seurauksena on suuri määrä dokumentteja, kaavakkeita ja papereita, joita yhteisö kerää, täyttää ja laatii (ks. myös esim. Ball 2006; Ozga et al. 2012; Power 1999; 2003). Moni opettaja kaikilla tutkimuskouluilla kritisoi tätä tulospalkkiojärjestelmään liittyvää paperityötä ja näkee sen kuormittavan turhaan yhteisöä. Seuraava episodi on Aarnikon auditointitilaisuudesta, jossa syntyy välittömästi yhteisöllinen tunnelma.

Kello kymmenen jälkeen Topias tulee auditoitsijoiden kanssa opettajienhuoneeseen. Auditoitsijat ovat N-koulusta. Toinen heistä on matemaatiikan, kemian ja fysiikan opettaja ja toinen vararehtori. Kummatkin auditoitsijat ovat naisia. Rehtori ja Matti esittelevät minut opiskelijana. Auditoitsijat sanovat, että voin hyvin seurata tilaisuutta. Istumme opettajienhuoneen kahvinurkkauksen viereiseen pyöreään pöytään. Topias kysyy auditoitsijoilta, ottavatko he kahvia vai teetä. He sanovat ottavansa mieluummin teetä. Topias tarjoilee teetä ja pöytään on katettu pipareita. Istumme pöytään seuraavan järjestyksen mukaisesti. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, auditointi.)

Rehtori kertoo, että tiimit vastaavat koulun yleisestä kehittämisestä ja aineryhmät keskittyvät aineryhmien omiin asioihin. Rehtori kertoo: ”Tiimit keskittyvät pääsääntöisesti koulun yleiseen kehittämiseen sekä koulun yleisiin asioihin. Tiimin vetäjät ovat johtoryhmässä. Kun tiiminvetäjät

---

<sup>76</sup> Seuraavassa otteessa Ronja tuo esille, kuinka hän olisi oikeastaan toivonut, että hänen työtään olisi oikeasti katsottu ja siitä olisi syntynyt hedelmällisiä dialogeja. Kyse on kuitenkin Ronjan puheenvuorossa nimenomaan koulun sisäisestä yhteisöllisyydestä, oman koulun toisten opettajien tuntien ja opetuksen ja oppilaiden katsomisesta ja näkemisestä. Ronja: Mutt ett mä joskus oon, varsinkin nuorempana mä olisin ehkä toivonu, että vaikka rehtori olis joskus käyny seuraamassa tuntia, ett ois saanu jotain palautetta. Ja jossain vaiheessa, se liitty kanss varmaan Tupa -arviointiin, ett me käytiin seuraamassa toistemme tunteja. // Must se oli ihanaa. Siis mä menin jopa sitte, ku taas puuttu yks juttu Tupa-kriteereistä, niin mä olin, ett mä voin mennä vielä. Ja, nimenomaan ihan toisenlaisien aineiden tunteja. // Mä menin matikantunneille ja kaikki, joillekin, mutt varsinkin siis matikan tunneille ja joilleki kielten tunneille, koska, tota, mä halusin nähä, ett miten, ku se aine on ihan erilainen, ett miten ne rytmittää sen tunnin. Jollain fysiikan tunnill, joka, se taas oli niin kun aika yllättävän samanrytmisen ku kuvistunti, vaikka aattelis, ett se on ihan eri juttu. Mutt ku siin oli kanss se semmonen niin ku ikään kuin teoriaisuus ja sitt ruvettiin tekeen niit töitä, niin se, se oliki niin ku kauheen samanlaista. Mutt must se oli todella kiinnostavaa // Mutt ett, tota, mutt sitt taas just ne tuntien seuraamiset, niin sillon tuli, aika paljon mä tulin ajatelleeks, ett toi teki ton nyt tollee aika näppärästi, ett voisinks mä niin ku kuviksess tehdä jotain, vaikk se asia on ihan erilainen, niin jotenki samall tavalla. Tai toi oli taitava tossa, ett voisko sen tehdä noin. Ett mun mielest se, mä oisin toivonu, ett se ois jääny semmoseks käytännöks, mutt ei se nyt sitt tietysti, kun aika moni sitä vastusti. (Haastattelu, Aarnikko, Ronja.)

jättävät johtoryhmäpaikan, he jättävät samalla myös tiiminvetäjän paikan.” // Topias jatkaa: ”Tiimit ovat koko koulun kehittämiseen tähtääviä työkaluja. Opettajienkokouksiin voi laittaa koulun suunnittelua varten tiimiosuuden. Kaikille tiimeille annetaan sama tehtävä mietittäväksi. Tiimeissä on se, että kaikki pääsevät ääneen.” Paikallaolijat keskusteleval yhdessä tiimeistä. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, auditointi.)

Aarnikon auditoinnin dramaturgia koostuu episodeista, joissa tarkastellaan lähikouluprosentin toteutumista, Aarnikon tiimiorganisaatiota, oppilaiden oppimisen mahdollisuuksien kohottamiseen liittyvää työtä kuin myös Aarnikon laadunarviointiraporttia. Sekä auditointitilaisuuden puolivälin jälkeen että tilaisuuden lopussa auditoitsijat osoittavat ylistäen arvostuksensa Aarnikon laadunarviointiraporttia kohtaan. Auditoitsijat kehuvat ja arvostavat Aarnikossa kehitettyjä käytäntöjä oppilaiden tukemisessa kuin myös organisaatioiden välisessä yhteistyössä toimittaessa erityisopetuksessa olevien nuorten hyväksi. Auditointitilaisuus näyttää siis myös vahvistavan tai ainakin tukevan Aarnikon toimijoiden toimijuutta. He pääsevät ilmaisemaan ja kertomaan työstään monipuolisesti. Toimijuuden tunne yhteisössä ja sen jäsenten kesken on olennainen hierarkioiden tasoittamisen ja purkamisen kannalta (ks. esim. Brunila 2009; Liimakka 2013).

Sitten aletaan keskustella oppilaiden tapaamisesta. Topias kertoo, että koulussa käydään paljon keskusteluita siitä, minkä tyyppisiä tukitoimia oppilaat saattavat tarvita. // Topias kertoo kaksi viikkoa sitten olleesta yhdestä tällaisesta neuvottelusta. Auditoitsijat sanovat, että tosi hienosti hoidettu. Ovatko he erityisopetuksen statuksella, kysyy alakoulun vararehtori. ”On varmaan paljon integroituneena,” hän kysyy edelleen. Topias kertoo koulun erityisopetuksesta. // Alakoulun vararehtori kysyy: ”Minkälaisia tehostetun tuen muotoja teillä on.” Topias kertoo koulun resursseista// ”Teillä täytyy oppilashuoltoryhmän olla rutinoitunut ja olla selkeät prosessit, miten työtä jaetaan”, alakoulun vararehtori sanoo. ”Oppilashuoltoryhmä kokoontuu kerran viikossa ja että syksyllä tavataan kaikki luokanvalvojat”, Topias sanoo. ”Suunnittelukokous on syksyllä ja sitten arviointikokous jouluna ja keväällä. ...Tavataan eri yhteistyötahoja. Nuorisotiimi kävi kokouksessa”, Topias kertoo. ”Ollaan tehty voimakasta yhteistyötä ... projektin kanssa”, Topias sanoo. Keskustelua. // Auditoitsijat kysyvät siitä, että kuka vastaa asiasta. Topias kertoo, että kokouksessa sovitaan, että kuka vastaa asiasta ja merkataan kuka on vastuussa ja seuraavassa kokouksessa käydään läpi, miten asiaa on hoidettu. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, auditointi.)

Alakoulun vararehtori kysyy: ”Sanoppa, jos ysillä on joku oppilas, joka ei saa päästötodistusta, jolla on monta nelosta, niin onko se opo, joka hoitaa?” Topias kertoo, että asiaa hoitaa luokanvalvoja aluksi, ja sitten ollaan yhteydessä aineryhmiin ja oppilaalle tehdään jonkinlainen suunnitelma, miten saataisiin päästötodistus. Topias kertoo tarkemmin nuorten

opetuksesta. // ”Than älyttömän hyvältä kuulostaa”, sanoo alakoulun vararehtori. ”Näin me saadaan melkein kaikki päättövaiheeseen”, sanoo Topias. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, auditointi.)

Aarnikko saa siis paljon arvostusta ja tunnustusta (Bourdieu 1998; 2000; ks. myös Foster 2013; Huttunen 2006; Thompson 2006) laadunarviointiraportistaan ja EFQM-malliin pohjautuvasta laadunhallintatyöstään auditointisijoilta.

”Tää on muuten hieno, tää teidän EFQM,” sanoo alakoulun vararehtori. ”Silloin, kun me mentiin laatupalkintokisaan, meidät auditointiin ihan kunnolla,” kertoo Topias. Topias jatkaa: ”Auditointisijat olivat X-yläkoulusta ja he olivat olleet aika tarkkoja. Silloin mentiin EFQM:ään mukaan ihan kunnolla.” ”Siis ihan ilolla kattoo tällaista”, sanoo alakoulun vararehtori. Sitten alakoulun vararehtori jää katsomaan ja ihaillemaan EFQM-dokumentissa olevaa kaaviota tiimiorganisaatiosta. Topias kertoo, että koulussa on pidetty huolta siitä, että johtoryhmän jäsenet pitävät huolta siitä, että aineryhmistä ei saa mennä ihmisiä yhteen tiimiin, vaan ne on tietoisesti sekoitettu. Alakoulun vararehtori kysyy, että olisiko kaaviosta mahdollista saada kopio. Topias käy ottamassa siitä kopion. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, auditointi.)

”Nyt on jo neljätoista”, sanoo alakoulun vararehtori. ”Tähän edelliseen oli 10 pistettä ja tähän nyt 10 pistettä eli yhteensä on 20 pistettä”, alakoulun vararehtori sanoo. ”Y-määrä pisteitä”, hän sanoo. ”Ja talous on myös,” hän lisää. ”K-alue jää vajaaksi, mutta muusta te saatte täydet pisteet eikö niin”, yläkoulun vararehtori sanoo. Topias vastaa kyllä. // Hän toteaa: ”Hienoa.” (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, auditointi.)

Aarnikon laadun arviointiraportin hienouden ylistys: Lopuksi auditointisijat kehuvat vielä Aarnikon EFQM-dokumenttia todella hienoksi. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, auditointi.)

Kriittinen tutkija saattaisi väittää, että tässä on kyse uuden laadunarviointikurin istuttamisesta kouluille korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueen koulujen ja niiltä valittujen auditointisijoiden toimiessa uusien arviointijärjestelmien broke-reina, läpiviejinä (ks. Ball 1997; 2006; Perryman 2006). Väittäisin kuitenkin, että tässä voi myös olla kyse oppimisesta, jonka myötä koulut voivat jakaa resurssejaan ja rakentaa yhdessä välineitä ymmärtää laadunarviointiajattelun logiikkaa. Väitän näin, koska vaikuttaa, että auditointitilaisuuksissa on liikkumavaraa (esim. Joas 2008; Simola et al. 2010; Simola & Rinne 2010) esimerkiksi tilanteiden koulun suhteen.

Auditointitilaisuudet havainnollistavat myös opettajien luovaa tahtoa ja kykyä tilanteeseen oppimiseen vaativienkin muutostilanteiden keskellä. Tämä ei toki tarkoita sitä, että opettajien muutoskyky olisi loputon tai että koulujärjestelmään kannattaisi tuoda arviointireformeja valtavalla vauhdilla (ks. esim. Simola & Rinne 2010). Joka tapauksessa oppimisen myötä syntyvien resurssien avulla opettajien

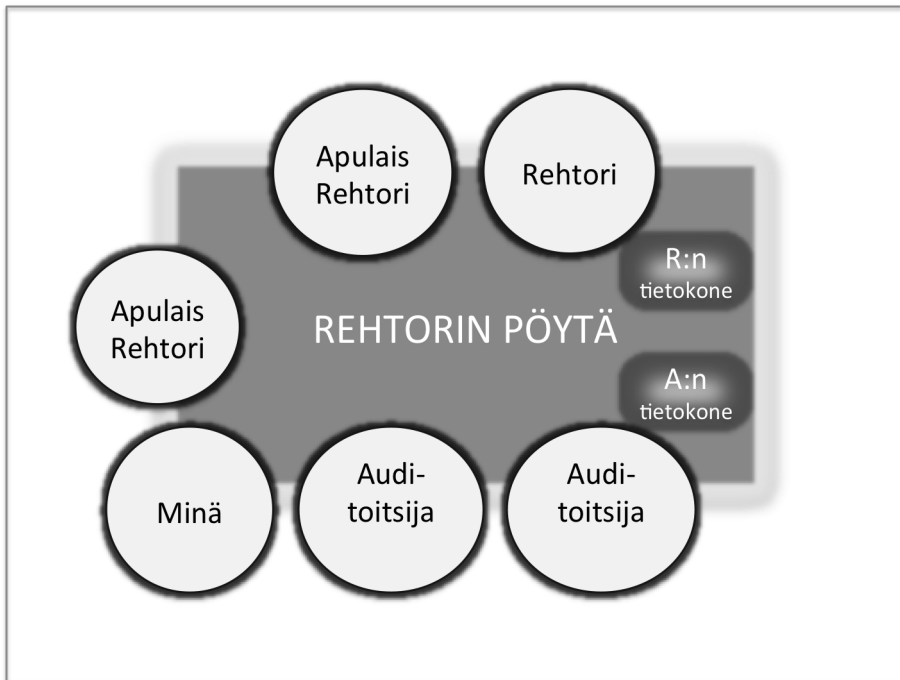
on mahdollista myös vaikuttaa laadunarviointijärjestelmään. Näin laadunarviointijärjestelmä ei jää vaan ylhäältä annetuksi järjestelmäksi. Näyttää siltä, että Aarnikon opettajille on kehittynyt kulttuurisia ja taloudellisia resursseja (esim. Bourdieu 1998; 2002a; 2006) ymmärtää laadunarviointijärjestelmää. Ne voivat olla relevantteja kouluhierarkioiden purkamisessa tai matalamman sosioekonomisen rakenteen alueella olevan koulun aseman kohottamisessa.

Myöhemmin auditoinnin aikana Aarnikon opettajien monialaiset taidot, kuten emotionaaliset taidot, jotka ovat vaikuttaneet laadunarviointiraportin rakentumiseen sellaiseksi kuin se on, tulevat esille. Auditointijat pääsevät myös tutustumaan oppilasyhteisöön ja koulutiloihin. Kunniat Aarnikon kokonaisvaltaisesta työstä ja opettajien taidoista, jotka ovat visualisoituneet myös laadunarviointiraportissa, ei siis valu vain aikaisempien auditointijoiden opetusten piikkiin. Vararehtori ja auditoinnissa mukana olevat opettajat näyttävät ja artikuloivat myös oman työnsä osa-alueita monipuolisesti. Aarnikon auditointitilaisuudessa Aarnikon kulttuuriset ja taloudelliset resurssit (ks. Bourdieu 1998; 2002a; 2006), kuten johtamistaitoon (ks. Foucault 2000a), laadunarviointijärjestelmään liittyviin taloudellisten mekanismien ymmärtämiseen liittyvät taidot sekä opettajien positiiviseen tunnedyneemiikkaan liittyvät taidot tulevat auditoinnissa näkyviksi. Näitä resursseja vahvistetaan esittämällä ja artikuloimalla niitä auditoinnin aikana. Lisäksi auditoinnin lopputuleman, auditointijoiden tekemän arvioinnin mukaan koulu saa siis korkeat pisteet. Tällaisessa pisteytyksessä Aarnikko on korkealla kouluhierarkiassa. Auditointijat raportoivat Aarnikon pisteet kouluvirastolle, kuten auditointijat muissakin kouluissa. Kouluvirasto laatii yhteenvedon näistä arvioinneista ja esittää, mitkä koulut ovat pärjänneet parhaiten ja saavat palkkion. Tässä koulujen suoriutuksellisessa ja esityksellisessä luokituksessa Aarnikko sijoittuu korkealle<sup>77</sup>.

Auditointijat ilmaisevat selkeästi myös arvostuksensa Aarnikon tietotaitoa kohtaan. Aarnikko saa uutta arvostus- tai tunnustuspääomaa, josta Bourdieu (esim. 1998; 2000; 2003) on kirjoittanut. Pierre Bourdieu (1998; 2000; 2003) argumentoi, että resurssihierarkiat järjestäytyvät nimenomaan sosiaalisen tunnustuksen mekanismien kautta. Korkeissa yhteiskunnallisissa asemissa olevien ihmisten eniten arvostamat resurssien muodot ovat siis sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti tunnustettua pääomaa. Nämä tunnustetut resurssien muodot ovat resurssihierarkian huipulla. Edelleen näiden resurssien saavuttaminen vaikuttaa ihmisen tai yhteisön asemaan. Bourdieun (1998; 2000; 2003) mukaan arvonannon ja tunnustuksen syntymekanismien ja kriteerien säilyessä samana myös resurssihierarkioilla on taipumus säilyä samana. Sen sijaan arvovaltaisten henkilöiden, kuten auditointijoiden, tunnustaessa vaihtoehtoisia resursseja, kuten Aarnikon oppilastyöhön, erityisopetukseen ja nuorten päättövaiheeseen saattamiseen liittyviä käytäntöjä, voi tunnustuksen mekanismeissa ja niitä säätelevissä arvonannon periaatteissa tapahtua muutosta.

<sup>77</sup> Tarkkoja pisteitä ei ole kerrottu tässä muun muassa tunnistamissyistä.

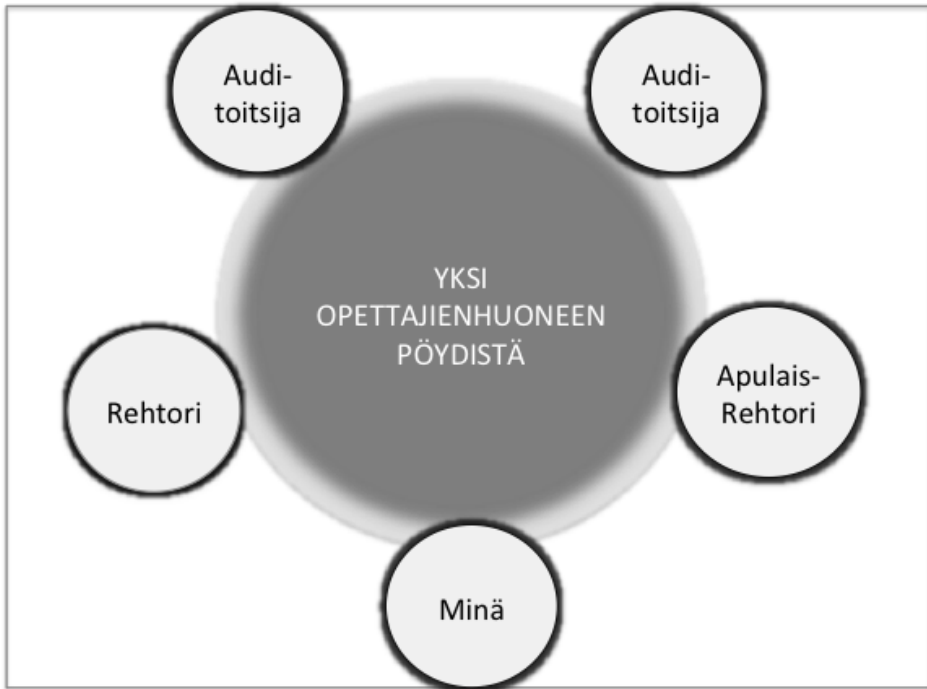
Aarnikossa auditointilaisuus näyttäytyy kulultaan hieman dialogisempana kuin Kaarnan tilaisuus.<sup>78</sup> Auditointitilojen asetelmissa on ero. Seuraava auditointitilaa kuvaava piirustus on Kaarnasta (kuvio 6.). Sitä seuraa kuvaa Aarnikosta (kuvio 7.).



**Kuvio 6.** Kaarnan auditointitila ja läsnäolijoiden aseoituminen tilaan

<sup>78</sup> Tosin Kaarnassa minun ei ollut mahdollista havainnoida tilaisuutta aivan loppuun asti, koska tilaisuuden lopussa auditoitsijat haastattelivat yhtä oppilasta. En ollut osannut pyytää etukäteen tutkimuslupaa oppilaalta ja hänen vanhemmiltaan, joten päätimme rehtorin kanssa, että poistun tässä vaiheessa tilaisuudesta. Tämä osuus jäi havainnoimatta enkä kuullut auditoitsijoiden mahdollisia loppukommentteja.





**Kuvio 7.** Aarnikon auditointitila ja läsnäolijoiden asemoituminen tilaan

Kaarnassa auditointi tapahtuu suorakaiteen muotoisessa pöydässä, jossa Kaarnan rehtori ja opettajat ovat toisella puolella ja auditoitsijat vastakkaisella puolella. Sen sijaan Aarnikossa auditointi tapahtuu opettajienhuoneessa pyöreän pöydän äärellä. Asetelmallisesti Kaarnan tilaisuudessa rakentuu vastakkainasettelu koulun ulkopuolelta tulevien auditoitsijoiden sekä koulun henkilökunnan välillä. Aarnikon auditointitilaisuus on toimijoiden tilallisen asemoitumisen kannalta yhteisöllisempi: sekä auditoitsijat että koulun henkilökunta ovat saman pöydän äärellä opettajienhuoneessa yhteisön keskellä. Auditointitilaisuuksien rakentumisen ero tulee myös ilmi puheenvuorojen jakautumisessa. Kaarnan auditoinnissa toisella auditoitsijalla vaikuttaa olevan johtava rooli keskustelun etenemisessä. Aarnikossa puheenvuorot jakautuvat tasaisemmin läsnä olevan yhteisön välillä. Tilaisuus muotoutuu myös tiedonjakamisen ja yhteisöllisen oppimisen tilaisuudeksi. Auditoitsijat ovat erityisen kiinnostuneita Aarnikon erityisopetuskäytännöistä ja tuovat esille, että näillä käytännöillä voisi olla merkitystä myös heidän koulullaan. He kokevat Aarnikon auditointiraportin ja siinä esitetyn Aarnikon organisaatiomallin ja työskentelytavan hyödylliseksi oman koulunsa kannalta. Koko auditointitilaisuuden ajan he kysyvät monipuolisesti Aarnikon apulaisrehtorilta erityisopetuksen toteutuksesta ja tiimien toiminnasta. Tämä keskustelun rakentamisen tapa välittyy minulle, tutkijalle, auditoitsijoiden dialogisena haluna kuunnella ja oppia (esim. Anttila 2003; 2006) tulostavoitteiden tarkastamisen (esim. Power 1999; 2003) ylikorostamisen sijaan.

### 7.3 *Palkintohierarkioiden asettaminen näyttämölle*

”Sitten voidaan ottaa stipendit,” rehtori sanoo. Stipendi ahkeralle kunnolliselle tyttöoppilaalle. Rehtori luettelee neljän mahdollisen tytön nimen. Ensimmäinen heistä on Ayo [vähemmistötaustainen tyttö] ja muut ovat suomalaistaustaisia nimiä. // Yksi opettaja ottaa puheeksi Helenan. Hän kertoo, että Helena on ollut ympäristöraadissa ahkera. ... Toinen opettaja kannattaa kanssa Helenaa ja perustelee näkemystään. Tuulia jatkaa: ”Mä kannatan Ayota ... häntä puolustaisin. Hän on ollut sellaisessa luokassa ja hänen suomen kieli on todella hyvä. ... ja minusta hän olis hyvä poikkeus, että kerrankin olis maahanmuuttajataustainen oppilas, joka saisi stipendin. Hän kyllä aikoo lastenlääkäriksi. Suosittelen häntä lämpimästi.” Marika jatkaa: ”Ayo on lintsannut liikunnasta. Hän vetäytyy ... ei ota muita tarpeeksi huomioon” ... Sitten Marika kehuu Elenaa ja Helenaa. Elias jatkaa: ”Opetan kumpaakin täällä mainostettua, mutta Helena on näistä ihan omaa luokkaansa. Ayo on kontaktissa vaan [Elias mainitsee kaksi henkilöä] kanssa” ... ”Olisiko Helena,” rehtori kysyy. Keskustelua. Meidän pitää äänestää, rehtori sanoo. Ääntenlaskijat ovat Roosa ja Apila. ”Meillä on siis neljä äänestettävää, jos te kirjaatte nimet ... Määreet on edelleen tunnollinen ja ahkera,” rehtori sanoo. ”Mikä on sitten se kaikista huipuin”, Reetta kysyy. ”Onko se se lastenpäivän stipendi?” // Äänestys alkaa. Kunkin oppilaan nimet sanotaan vuorollaan ja opettajat äänestävät. Ayo saa 5 ääntä, Ruusu kuusi ääntä, Elena viisi ääntä ja Helena seitsemän ääntä. Ääntenlaskijat luettelevat äänestystilanteen: viisi, kuusi, viisi ja seitsemän. Rehtori kysyy: ”Kuka sai seitsemän ääntä?” rehtori kysyy. ”Helena”, vastataan rehtorille. Rehtori sanoo: ”Se on sitten selvä.” ”Tää jatkuu stipendikokouksessa,” hän sanoo. (Havainnointimuistutinnanpanot, Kaarna, opettajienkokous.)

Havainnointiepisodissa keskustellaan stipendien jaosta Kaarnassa. Stipendien jako näyttäytyy tilanteena, jossa määritellään sekä taidollisesti että moraalisesti palkittavaa hyvää oppiluutta. Tässä tapauksessa on kyse ”ahkeran ja tunnollisen” tytön palkitsemisesta. Itsessään stipenditilaisuus on oppilashierarkiaa rakentava käytäntö palkitessaan tietyn oppilaan ylitse muiden. Havainnointimuistutinnanpanojen perusteella tyttöjen stipendeistä keskustellaan myös pidempään kuin poikien. ”Ahkeran ja tunnollisen” tyttöyden teema korostuu. Kaarnan tilaisuus osoittaa kuitenkin tällaisten palkitsemishierarkioiden liikuttelun ja uudistamisen mahdollisuuksia. Tuulia-opettaja ehdottaa etnisyydeltään vähemmistötaustaista tyttöä Ayota stipendin saajaksi. Tuulia paljastaa puheessaan, että maahanmuuttajiksi kutsuttuja oppilaita on koululla palkittu todella harvoin stipendein. Tuulia vetoa puheessa moraaliseen hyvään, siihen että Ayo ”aikoo lastenlääkäriksi” perustellessaan stipendisaajaehdokastaan. Vaikuttaa siltä, että Tuulian yritys epäonnistuu,

sillä enemmistö opettajista kannattaa Helenaa, suomalaistaustaista tyttöä stipendin saajaksi. Keskustelemme myöhemmin Tuulian haastattelussa tilanteesta. Tuulia kertoo, miten poikkeuksellista olisi, että ”maahanmuuttajataustainen” tyttö saisi stipendin koulussa. Tuulia kokee tytön esille kohottamisen stipendin avulla erityisen tärkeäksi. Hän esittää sen ikään kuin kompensoivana käytäntönä suhteessa tytön kulttuuriseen taustaan ja naisten asemaan.

Susanna: Joo, miten tähän liittyen tuli mieleen, kun viime kokouksessa oli tää stipendikeskustelu, ja sä ehdotit tätä yhtä tyttöä, oliko se...

Tuulia: Ayo, joo Ayo.

Susanna: Joo, ja sä mainitsit mun mielestä siitä, että harvemmin saa maahanmuuttajataustainen stipendin. Ja sit perustelit sitä mun mielestä kauhean hyvin, niin tota (tauko)... niin tota olisko sulla ollut siitä vielä lisää mielessä? Tai miten sä koit sitten sen, kun se äänestys meni?

Tuulia: Niin, kun tuli se äänestys. No, siinä mielessä, että sille, jolle se nyt meni, niin hän olis saanut kyl varmaan saanut joka tapauksessa, että hän on tämmöinen hyvin rakentava ja kiva oppilas sekin. Mutta musta tää ois ollut semmoinen positiivinen esimerkki kerrankin siitä, että kun jaksaa työskennellä, ja ahkeroida ja olla kiinnostunut. Ja siellä on kodin tuki kauhean kivasti niinkö mukana näiden lasten koulutyössä, että siellä niinkö arvostetaan sitä opiskelua ja kannustetaan niinkö jatkamaan. Ja varsinkin niinkö tyttö, kun tietää sen kulttuurin näkemykset niinkö naisen asemasta ja tytön asemasta.//

Susanna: Joo, joo, miten muuten, niin onks siinä... jäin vielä miettimään tätä, kun mainitsit tästä, että maahanmuuttajataulaiset saa vähemmän, niin näkykö se selkeesti sitten? Tietysti heitä on pienempi osa oppilaista kuin valtaväestöön tota, mutta...//

Tuulia: Ei ole, ei, eikä tuollaista stipendiä oo oikein kukaan sitten saanut. (Haastattelu, Kaarna, Tuulia.)

Stipendienjaossa oppilashierarkiaa rakennetaan myös visuaalisesti ja ritualistisesti. Stipendit jaetaan monesti kevätjuhlien yhteydessä. Näin stipendien saajiksi valitut oppilaat nousevat kevätjuhlalavalle kaikkien muiden oppilaiden, opettajien ja monien vanhempien nähtäväksi. Stipendienjako on kunnian ja tunnustuksen osoitus (ks. esim. Bourdieu 1998). Hyvää tarkoittavan positiiviseen palkitsemiseen ja tunnustukseen perustuvan stipendienjaon tahattomana vaikutuksena voi syntyä monoetninen visuaalinen show, jossa valtakulttuurin kriteerein valitut moraalisen hyvän tai lahjakkuuden huippuja edustavat oppilaat asettautuvat näyttämölle. Kaarnan kevätjuhlassa ja stipendirituaaleissa tapahtuu nyt kuitenkin jotain muuta. Kyse ei ole monokulttuurisesta showsta tai palkitsemisesta. Tuulia pitää arviointikokouksessa Ayon puolia. Kyseinen stipendi päädytään antamaan Ayolle. Kaarnan oppilaiden palkintohierarkia, jossa palkinnonsaajat ovat yleensä olleet valkoisia valtaväestön edustajia, liikahtaa. Valtaväestöön kuuluvien stipendien saajien joukossa astelee lopulta myös Ayo.

## 7.4 *Käsityö, muotinäytös ja roolien jakaminen*

Tässä Kaarnan muotinäytöstä koskevassa luvussa tutkin etenkin etnisyyteen liittyvien hierarkioiden purkamismahdollisuuksia. Kyse on tilaisuudesta, jossa on mukana suuri määrä nuoria. Opettajat kutsuivat minut tilaisuuteen ja minulla ei ole ollut tilaisuutta havainnoidessani tarkkaa tietoa nuorten taustasta tai etnisyydestä. Tilaisuutta havainnoidessani pyrin kiinnittämään huomiota etnisyyteen liittyviin eroihin sekä valtaväestötaustaisten ja vähemmistötaustaisten osallisuuden eroihin tilaisuudessa.<sup>79</sup>

Muotinäytös alkaa. On erilaisista kankaista tehtyjä ”tunikatyyppejä” paitoja. On hihattomia ja hihallisia, collegesta, satiinista ja trikoosta tehtyjä huppareita. On satiinista leopardikankaasta tehtyjä toppeja ja pusa-koita. On ainakin kahdet eriväriset haaremhousut, farkkuleggingsit ja pitsileggingsit. Oppilaat ovat tehneet myös taidokkaan mallisia jakkuja: on punaisesta satiinista tehty nuorekas vetoketjullinen jakku, mustasta satiinista tehtyjä jakkuja, esimerkiksi sellainen, jossa on vetoketju ja hihat ovat vähän puhvimaiset ja rypyttetty. On näyttävä ruskeasta pitsistä tehty mekko, harmaasta satiinista taidokkaasti leikattu ja muotoiltu mekko, jossa on korsettityyppinen yläosa ja leveästi polviin asti laskeutuva hame. On sähkönsinisestä satiinista tehty elegantti ja keijukaismallinen mekko sekä malliltaan yksinkertaisempia mustasta satiinista tehtyjä mekkoja ja vaaleanpunaisesta satiinista tehty mekko. Myös taivaansininen satiini esiintyy yhden tytön päällä mekon ja pusakan välimuodossa. Jokaisen mallin astuessa lavalle opettajat taputtavat ja oppilaat hurraavat vaihtelevilla volyymeilla henkilöstä riippuen. Jokaisen mallin astellessa lavalle kankaalle on heijastettu kuva kyseisestä vaatteesta ja kuvan viereen on kirjoitettu suunnittelijan ja tekijän nimi. Malleista suuri osa näyttää ihonväkinsä pohjalta kuuluvan etniseen vähemmistöön suhteessa suomalais-taustaisen valtakulttuurin oppilaisiin.

-----

Opettajien huoneessa Terhi kysyy toiselta naisopettajalta, että mitä kerhoja meillä on. He keskustelevat hetken siitä, että koululla on liikuntakerho. // Sitten he alkavat keskustella muotinäytöksestä. He pohtivat sitä, että melkein kaikki mallit olivat ulkomaalaisia. Toinen opettaja sanoo: ”He on rohkeampia kuin suomalaiset”. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, muotinäytös.)

---

<sup>79</sup> Havainnointimuistiinpanoja puhtaaksi kirjoittaessani käytin paljon aikaa sen miettimiseen, miten kuvaisin näitä etnisyyteen liittyviä sosiaalisia eroja aistihavainnointipohjaisesti tekemättä mahdollisesti vääriä meneviä päätelmiä oppilaiden taustasta. Tästä miehtinnästä huolimatta muistiinpanoihin päätynyt kieleni tuntuu tökeröltä ja luokittelevalta. Ehkäpä tämä kertoo siitä, että sosiaalisiin eroihin ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden laajentamiseen pyrkivä kielimme kaipaisi vielä uudistamista ja laajentamista.

Edellinen muotinäytösepisodi ja keskustelu opettajien huoneessa sisältävät runsaasti aineksia hierarkioiden rakentumisen ja purkamisen näkökulmasta. Sosiologisissa tutkimuksissa muotinäytöksiä on tarkasteltu monesti kriittisesti valtakulttuurin spektaakkeleina, joissa vahvistetaan mielikuvaa visuaalisesti houkuttelevasta ja viehättävästä ulkomuodosta, kehosta, seksuaalisuudesta ja pukeutumisesta. On argumentoitu, että niissä luodaan ja vahvistetaan kulttuurisesti houkuttelevaa ja arvostettua visuaalista vaikutelmaa (ks. Liimakka 2013) ja ruumiillisiin resursseihin perustuvaa arvojärjestystä ja kuria (Hugsson 2008, 423; Mears 2008).

Opettajien mukaan tässä muotinäytöksessä ei kuitenkaan esitellä pelkästään kauniita malleja vaan tarkoitus on näyttää nuorten tekemiä käsitöitä. Muotinäytöksessä suurin osa esiintyjistä omaa muun kuin suomalaisen valtakulttuuritaustan. Vähemmistötaustaiset nuoret siis esittelevät ”uutta koko koulun oppilaiden luomaa muotia”. Tilaisuudessa seinälle olevalle kankaalle heijastetaan kuvia nuorten suunnittelemista ja tekemistä vaatteista. Valokuvissa näkyy myös vaatteiden tekijöiden nimet. Valokuvista ja nimistä käy ilmi, että kaikki vaatteidentekijät eivät ole itse lavalla esittelemässä luomuksiaan vaan vaatetta esittää toinen henkilö. Vaatteet ovat näyttäviä, erilaisista materiaaleista ja osa niukkoja. Vähemmistötaustaiset nuoret siis esittelevät koko koulun oppilaiden käsitöitä, koulun muotia. Opettajat kertovat minulle myöhemmin, että vaatteidentekijät ovat itse pyytäneet haluamiansa nuoria esittelemään teoksiaan. Vaikuttaa siis, että tilanteessa on syntynyt myös käsityöhön, vaateen luomiseen ja esittämiseen liittyvää yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta eri etnisiä ja kansallisia taustoja omaavien nuorten välille.

Ehkä se, että lavalle on valittu ja valikoitunut paljon vähemmistötaustaisia nuoria kertoo myös siitä, että näillä nuorilla on hyvä asema koulun oppilaiden suosiohierarkiassa, jos sellaista on. Esiintyville oppilaille hurrataan valtoimenaan monin kohdin muotinäytöstä. Salissa on huumaa. Useat tutkijat ovat argumentoineet, että hierarkioissa korkeimmalla ovat henkilöt, joilla on kulttuurisesti eniten arvostettuja resursseja, taitoja ja voimavaroja. Edelleen hierarkioita ylläpitää näiden resurssien ja henkilöiden ihailu. (ks. esim. Bourdieu 2000; 2002a; McNay 2008.) Nyt lavalla ei olekaan vain valtakulttuurin edustajat vaan nuoria monista etnisistä ja kansallisista taustoista. He tulevat silmin nähden arvostetuiksi niin opettajien kuin oppilaiden taholta. Ehkä tilaisuudessa syntyy uusia tunnustuksen muotoja, jotka voivat vaikuttaa myös hierarkioita synnyttäviin mekanismeihin. Nuorten saamien hurrausten määrien vaihtelu saattaa myös indikoida, nuorten arvostuksen eroista, joita muotinäytös tilaisuus voi vahvistaa tai purkaa. Tällaisia eroja on mahdotonta analysoida tällaisella aineistolla.

Tilaisuudessa on myös kyse nuorten käsitöiden ja luomusten esittämisestä. Tilaisuudessa yhdistyy siis käsityö, kehollinen esittäminen sekä visuaalinen näyttävyyys. Kiintoisaa on, että valtakulttuurin edustajille rakentuu taustalla olevan vaatesuunnittelijan asema, kun taas ruumiillisesti esillä tilaisuudessa ovat vähemmis-

töryhmien edustajat. Kriittinen sosiologi voisi yhtäältä nähdä tällaisen muotinäytöksen siis myös mahdollisesti jonkinlaisena uutena kulttuurimaullisena erottautumisena tai jakautumisena (ks. esim. Bourdieu 2002a), jossa muodin suunnittelijan rooli on valtaväestön edustajilla ja esittelijän rooli vähemmistöryhmien edustajilla. Toisaalta vähemmistötaustaiset muotinäytöksen esiintyjät saavat osakseen niin paljon hurrausta ja ihailua, että olisi vaikeaa väittää, että he olisivat suoranaisesti hierarkiassa alempana. Veronika Honkasalon (2011) mukaan maahanmuuttajataustaiseksi nimettyjä tyttöjä on nuorisotyön huolipuheessa monesti pidetty vetäytyvinä ja vähän osallistuvina. Tässä muotinäytöksessä maahanmuuttajataustaisiksi nimetyt tytöt ovat osallisia, esiintyjiä ja opettajien sanoin rohkeasti lavalla. Toisaalta pari opettajaa puhuu näistä nuorista ulkomaalaisina rakentaen näin eroa. Voisi ajatella, että tilaisuudessa samanaikaisesti rakentuvan ja purkautuvan hierarkioita monitasoisesti.

## *7.5 Musiikki makujen silloittamisessa*

Minut kutsuttiin Kaarnassa yllättäen katsomaan tyttöjen punk- ja rock-henkistä musiikkiesitystä. Kaksi tyttöä, joista toisella on punainen tukka nostettuna punk-henkisesti toiselta puolelta ylös, juontaa konserttia. Esitys alkaa muistiinpanoisani esitystyyliltään ”railakkaaksi” kuvailemallani ja sanoitukseltaan ”vapautuneeksi” määrittelemälläni punkrock-kappaleella. Sitä seuraa yhden tytön esittämä pop-jazz-laulusoolo, jota opettaja säestää pianolla. Sen lopussa on huiluosuus, jonka myötä siirrytään nuorten omaan Oasis-sovitukseen sekä Nylon Beatin kappaleen tulkintaan. Konsertin lopussa nuoret esittävät oman kappaleensa, jota kutsutaan heidän omaksi Suvivirrekseen. Siinä toistuvat sanat ”kaksi sydäntä” ja se on täynnä iloa ja keveyttä.<sup>80</sup>

Jukka Gronow tutkimusryhmineen (2009, 47) väittää, että miehet ovat kuunnelleet enemmän rock- ja punk-musiikkia. Vaikka tyttöjen bänditoiminta on lisääntynyt huomattavasti 1980- ja 1990-luvuilta, rock-bänditoimintaa pidetään vieläkin enemmän poikien toimintana (esim. Lähteenmaa 1992). Lähteenmaan (1992, 219) mukaan tyttöjen ja rock-kulttuurin suhdetta rakenteistavat tyttöjen kulttuurista liikkumavaraa rajaavat kunnon tyttöyttä koskevat normit ja puhutavat. Tästä näkökulmasta tyttöjen konsertti on tilaisuus, jossa tytöt pääsevät kokeilemaan rock- ja punk-muusikon positioita. Tästä näkökulmasta he purkavat musiikkiin liittyvää sukupuolittunutta käytäntöä. Konserttia juontavat tytöt ironisoivat ja suhtautuvat huumorilla esittämiinsä kappaleisiin, kuten Nylon Beatin ”Sä oot sel-

---

<sup>80</sup> Harmillisesti havainnointimuistiinpanot eivät ole niin yksityiskohtaiset, että ne mahdollistaisivat tarkemman esiintyjäpositioiden analyysin. Kirjoitetuissa havainnointimuistiinpanoissa huomioni ei ole ollut ensisijaisesti erojen (etnisyys) kirjaamisessa, joten niiden suhteen pidättäydyn päätelmistä.

lainen” -kappaleeseen. Näiden kokeiluiden ja ironisointien jälkeen tyttöjen konsertti päättyi iloa täynnä olevaan tyttöjen omaan kappaleeseen. Vaikuttaa, että konsertti mahdollistaa ainakin osan tytöistä kokeilla ja tutkia jossain määrin erilaisia esiintyjäpositioita ja sukupuolirooleja.

Musiikki vaikuttaa olevan molemmissa tutkimuskouluissa niin opettajien kuin nuortenkin toimijuutta uusina luovina toimintamahdollisuuksina ruokkiva taide-muoto. Kummassakin tutkimuskouluissa on bändikerho ja moninaista nuorten bändi- ja musiikkitoimintaa. Kummassakin koulussa on myös opettajien bändi- ja musiikkitoimintaa. Koulut vierailevat myös musiikin kannalta merkittävässä musiikkitaiteen organisaatioissa. Aarnikon koululehden kuvat osoittavat, että näillä vierailuilla on mukana eri etnisiä ja kansallisia taustoja omaavia nuoria. Nuoret esiintyvät myös koulujen juhlissa, vanhempainilloissa sekä koulujen toiminta- ja taidepäivissä. Aarnikon nuorten sooloesityksissä on mukana sekä mustia, valkoisia että eri etnisen taustan omaavia oppilaita. Myös bänditoimintaa koskevissa Aarnikon lehden valokuviissa näkyy sukupuolten yhteistyö.

Kaarnassa musiikki tarjoaa myös mahdollisuuden erityisluokan oppilaille saada erityistä aikaa musiikin opiskelussa ja esiintymiseen valmistautumisessa. Voisi ajatella, että heille syntyy uusia kulttuurisia resursseja, taitoa liittyen musiikkiin ja esiintymiseen. He saavat olla ja esiintyä koulutilan keskiössä ja nauttia kouluyhteisön arvostuksesta, tunnustuksesta (esim. Bourdieu 2000; Foster 2013; Thompson 2006). Seuraava havainnointiote erityisluokan musiikkiesityksen yhteydestä osoittaa myös jonkinlaista esitystilanteeseen liittyvän välittämisen ja empatian syntymistä.

Viides ohjelmanumero on erityisopetuksen luokan musiikkiesitys. Kaikki erityisopetuksen luokkalaiset ovat lavalla eri soittimien kanssa. Heillä on päällään vaaleat kauluspaidat ja yhdellä pojista on aurinkolasit. Musiikinopettaja on yhden pojan kanssa mikrofonin edessä ja laulaa. Biologian ja maantiedon opettaja sanoo, että erityisopetuksen luokkalaiset osaavat kyllä olla kriittisiä itseään kohtaan, jos esitys ei mene hyvin. Hän sanoo, että he tietävät kyllä hyvin, jos esitys ei onnistu. Erityisopetuksen luokkalaisille annetaan isot aplodit. Rehtori sanoo esityksen jälkeen, että ihana toi erityisopetuksen luokan esitys. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, 9-luokkien kahvittelaisuus.)

Bourdieu (2002a, 14–19) on kuvannut musiikkia kenttänä, jossa yhteiskuntaluokkaan liittyvät makuerot ovat kaikkein räikeimpiä (myös Gronow et al. 2009, 40). Aarnikon koululehdessä kirjoitetaan siitä, kuinka tunnettu jazz-bändi veti koulussa työpajoja ja esiintyi oppilaille. Lisäksi osa oppilaista pääsi esiintymään heidän kanssaan merkittävään esittävän taiteen esitystilaan. Työskentelyssä oli mukana myös rap-artisti. Hän toteutti oppilaille myös työpajan sekä osallistui jazzbändin konserttiin. Kyse oli siis kekseliäästä ja luovasta musiikin ammattilaisten ja koulun toimijoiden yhteistyöstä, jonka myötä myös nuorille luotiin monipuolinen tarttumapinta musiikkiin taiteen muotona ja oman elämän mahdollisuutena.

Aarnikon lehden kuvissa rap-artisti ohjaa nuorille työpajaa ja nuoret suunnittelevat tekstiä omiin kappaleisiinsa. Lehdessä on myös kuva nuorista esiintymässä yhdessä musiikin ammattilaisten kanssa. Tilanteessa syntyy uusia kulttuurisia resursseja, taitoja, monella tapaa. Nuoret oppivat sanoittamaan kappaleita ja soittamaan uusia kappaleita. He pääsevät esiintymään useamman eri tyyllilajia edustavan musiikin ”ammattilaisen” kanssa, kuten rehtori sanoo. Aarnikon nuoret pääsevät Bourdieun (esim. 1998; 2000, 2002a) sanoin osalliseksi symbolisesta pääomasta esiintyessään arvostetussa esitystaiteen tilassa yhteiskunnallisesti tunnustettujen ja arvostettujen muusikkojen kanssa. Edelleen Aarnikon lehden tuodessa tämän nähtäväksi valokuvin, nuorten uudet kulttuuriset ja arvotetut resurssit (symbolinen pääoma) (Bourdieu esim. 1998; 2000, 2002a) voivat vaikuttaa myös koulun asemaan suosituimmuus- ja mielikuvahierarkioissa.

Aarnikon lehdessä yksi nuori kirjoittaa jazz-bändin esityksestä. Hän kuvaa jazz-bändin esitystä ja sitä, kuinka rap-artisti liittyi mukaan esitykseen. Nuori kertoo, kuinka esitys muuttui ”kiinnostavammaksi” rap-artistin liittyttyä joukkoon. Tämä on nähdäkseni osuva esimerkki uuden kulttuurin oppimisesta ja kulttuurimaun laajenemisesta, mitä Bourdieu (2002a) on kuvannut. Nuoren omaa maailmaa ja elämää lähellä olevan musiikin tai taiteen kautta voi rakentua silta korkeakulttuurisemmaksi luokiteltuun taiteeseen, tässä tapauksessa jazz-musiikkiin. Kulttuurimuotojen silloittaminen, hybridisoiminen ja yhteisesittäminen voi purkaa näiden kulttuurimuotojen välisiä hierarkioita kuin myös yhteiskuntaluokkiin kietoutuneita kulttuurisia maku- ja kulutustottumuksia (ks. Bourdieu 2002a, 32–35; Gronow et al. 2009). Näyttäisi siis myös siltä, että nuorille voi syntyä uusia arvostettuja kulttuurisia tapoja ja taitoja eri genrejä silloittavan taidetoiminnan kautta.

## *7.6 Opettajien luovuudesta*

Juoksen bussiin. Englanninopettaja pyytää kuskia odottamaan minua. Hän sanoo, että hänellä on kiire kotiin, kun teatteri alkaa. Hän kertoo, että heillä on Golden Ensemblen kanssa näytelmä illalla. Hän näyttää minulle flyerä kahdesta näytelmästä. Ensimmäisellä puolella on näytelmä, jonka nimi on "Fountain", joka esitetään tänään. Toisella puolella on näytelmä, jonka nimi on "The Begining of the Theatre". Näytelmän nimi kuulostaa minusta tutulta. Opettaja kertoo, että kirjasta on tehty elokuva, jossa näyttelee Tristan Goya ja Amanda Gonzales. Sanon, että olen saanut elokuvan siskoltani lainaan. Hän sanoo: ”Älä katso vielä, että tule katsomaan ensiksi tämä.” Sanon: ”Yritän tulla katsomaan.” Hän sanoo: ”Jos ostaa liput molempiin näytelmiin ne saa kahdella kymppillä.” // Puhumme teattereista. Opettaja kertoo, että näytelmä on Poesis-teatterissa. Hän kertoo, että aikaisemmin heidän näytelmiään on esitetty muun muoassa Aurelia-teatte-



rissa. Hän kertoo, että Poesis-teatterissa on käytössä tietynlainen näyttämö. Hän kertoo myös näyttämön historiasta. Hän kertoo, että näyttämölle mahtuu noin 50 henkilöä. Kysyn häneltä, että miten hän muuten viettää kesälomaa. Hän sanoo: ”Teatteriesitykset jatkuvat juhannukselle ja sen jälkeen ihan Suomessa lomaillen heinäkuuta ja elokuussa vähän valmistellen jo opetusta.” Kysyn siitä, että miten hän on pystynyt yhteen sovittamaan koulutyön ja teatterin. Hän sanoo: ”Ihan hyvin.” Hän kertoo, että oli todella tiivistä, kun oli arvioinnit, mutta nyt on jo helpottanut. Hän sanoo, että tänä vuonna ei ole ollenkaan sellaista väsymystä, kun yleensä. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, informaali keskustelu.)<sup>81</sup>

Hierarkioiden purkamisen kannalta tärkeältä näyttävät opettajayhteisön voimavarat, jotka koostuvat myös yksittäisten opettajien voimavaroista ja toimijuuden tunteesta. Useat opettajat esittelivät minulle asioita, jotka ovat heille tärkeitä elämässä niin havainnoimieni tilanteiden ja haastattelujen yhteydessä kuin myös yhteisten matkojen aikana koulusta kotiin. Edellisessä otteessa yksi Kaarnan opettaja pyytää koulun läheltä lähtevää bussia odottamaan minua, kun hän näkee minun lähestyvän bussipysäkkiä. Bussissa hän alkaa kertoa itselleen rakkaasta teatterista ja toiminnastaan teatteriryhmässä. Hän on innoissaan kertoessaan minulle tulevasta esityksestään. Hän kutsuu minut katsomaan esitystä. Keskustelemme siitä, miten hän on voinut yhdistää koulutyön ja teatterin. Hän kokee tämän yhdistelmän toimivan hyvin. Vaikuttaa siltä, että teatteri on opettajalle uusia voimavaroja synnyttävä ja mahdollisuuksien tunnetta laajentava elämänosa. Opettaja sanoo vähän kuin sivulauseessa, että tänä vuonna, kun hänellä on ollut tämä oma teatteriproduktio, kiireisestä arviointikeväästä huolimatta hän kokee itsensä nyt energisemmäksi kuin yleensä tähän aikaan keväällä. Minusta hän sanoo tässä lauseessa jotain tärkeää opettajan voimavarojen kannalta. Opettajalle teatteri on ollut myös voimauttava tekijä opetustyön kiireisimpänä aikana.

Myös Aarnikossa opettajat esittävät luovuuttaan minulle. Lilja esittelee tekemiään taidekäsitoita, koruja. Hän pyytää minua katsomaan niitä. Katson Liljan käsien jälkiä. Sanon, että korut ovat kauniita. Lilja kertoo, että hän tekee niitä aina silloin tällöin kokeiden tarkastamisen välillä. Se auttaa häntä työssään tai jollain tapaa energisoi tai tasapainottaa arviointityötä.

Opettajienhuoneen ovesta katsottuna vasemman pöydän ääreen on kerääntynyt opettajia. Menen istumaan pöydän ääreen, koska siellä on vapaata tilaa. Pöydälle on laitettu metallinen laatikko, joka on täynnä koruja. Laatikko on täynnä erivärisiä koruja, vihreitä, sinisiä, ruskeita, punaisia. Lilja pyytää minua katsomaan koruja. Katselen niitä ja sanon, että ne ovat kauniita. Lilja kertoo tehneensä ne itse. Lilja kertoo, että kokeiden tarkastuksen välillä hän tekee koruja ja vuorottelee, tarkastaa kokeen, tekee sit-

<sup>81</sup> Näytelmän, teatterien ja näyttelijöiden nimet on muuttettu tunnistamissyistä.

ten korun ja taas tarkastaa kokeen. Lilja sanoo, että se on hänen terapiansa. (Havainnointimuistiinpanot, Aarnikko, tilanne opettajienhuoneella.)

Kummatkin opettajat kertovat minulle itselleen rakkaasta taiteen muodosta. Kumppikin opettaja suhteuttaa itselleen tärkeää taiteen muotoa oppilasarviointiin. Kummankin opettajan esitys minulle loppuu siihen, miten he ovat saaneet voimaa taiteesta myös arviointityössä jaksamiseen. Herää kysymys, onko opettajien minulle esittämässä taiteen käytännöissä kyse myös jonkinlaisesta arviointiaseman purkamisesta tai tasapainottamisesta ja oikeudesta kokonaisvaltaiseen elämään.

## *7.7 Esitystaide ja luonto*

Toisessa luokassa on alkamassa performanssi. Luokkaan saapuu sisään valkoisiin pieniin vaatteisiin ja kelmuun kietoutunut olento. Hänellä on kasvoillaan valkoinen naamio, jonka huulet ja silmät ovat siniset. Tämä ”särkynyt lumihietale” istuu maahan. Hänellä on mukana jääpalloja. Ne alkavat sulaa, valuvat lattialle. Joku kuiskaa: ”Lumihietale sulaa”. Pilvi ja Minttu lukevat Juulian portfolioa. Katselen sitä heidän kanssaan. Juulian portfolio on oikeastaan laaja sarjakuvakertomus, jonka jokainen kuva on tehty yksityiskohtaisesti. Pitkä sarjakuvakertomus päättyy särkyneeseen lumihietaleeseen. Minttu ja Pilvi ihastelevat Juulian sarjakuvaa. Pilvi ihmettelee sitä, miten hienosti Juulia pystyy kuvissaan välittämään tunnelmia. Jatkuvasti kertomusta eteenpäin lukiessaan Minttu ihastelee Juulian sarjakuvaa. Juulian työhön kuuluu myös tilataideteos, jossa alustalle on laitettu erilaisia nukkeja. Joku paikallaolijoista sanoo, että se käsittelee ilmastomuutosta. Juulian työ poikkeaa siis laajuudessaan selkeästi muista töistä. Se sisältää performanssin, laajan sarjakuvakertomuksen ja tilataidetyön. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, kuvataidenäyttely.)

Juulian esitystaideteos, performanssi, on kekseliäs yhdistellessään luonnontieteiden piiriin liitetyn ilmiön, ympäristömuutoksen, ymmärtämistä sekä taiteellista moniaistillista kokemusta. Performanssissa luontoympäristön muutosta tarkastellaan kolmiulotteisen tilataideteoksen, piirretyn sarjakuvallisen tarinan sekä vahvasti tunteita ilmentävän performanssin avulla. Juulia eläytyy performanssissa ihmisen ympäristökäyttäytymisen vaikutuksiin. Vaikuttaa siltä, että Juulian performanssi käynnistää jonkinlaisia prosesseja myös sitä kokevissa opettajissa. Opettajat ovat selkeästi lumoutuneita Juulian työstä ja todella syventyvät sen eri elementtien tarkasteluun.

Julian performanssi ja tilataideteos purkaa akateemisiksi ja taitoaineiksi luokiteltujen aineiden hierarkiaa. Tämän lisäksi se herättää tietoisuutta luonnon tilasta ja ihmisen suhteesta luontoon. Koululaitokseen nykyään kirjautuva akateemisuuden ensisijaisuus suhteessa kehollisuuteen ja käytännöllisyyteen näkyy myös

siinä, että konkreettinen läsnäolo luonnossa on pienessä osassa koulujen arkea. Kouluissa käytetään moninaista teknologiaa, i-padeista, tietokoneohjelmista, erilaisiin tietotekniikan avulla toimiviin arviointijärjestelmiin kuin taas konkreettinen läsnäolo luonnossa tulee tutkimusaineistossani esille lähinnä Aarnikon koululehden lehtikuvissa, jossa nuoret liikkuvat luonnossa.

Myös toisessa luonnonsuojeluun ja jätteisiin liittyvässä performanssissa nuoret yhdistävät kuvataiteita, kuten videoinstallaatiota, vaatesuunnittelua, teatraalista esittämistä sekä luonnontieteelliseksi nimettyjä havaintoja ekologisesta kriisistä ja kestävämmästä elämäntavasta. Yhdistelemällä akateemiseksi nimettyjen aineiden tietämystä luovaan ilmaisuun performanssi luo tässä mielessä hierarkiattomampaa oppimisympäristöä ja oppimistapaa. Performanssi liikuttaa opettaja/oppilas-hierarkiaa, sillä opettajista tulee tilanteessa kanssaoppijoita, joiden kanssa nuoret käyvät huumorin sävyttämää dialogia liittyen jätteisiin, roskaamiseen ja luonnonsuojeluun. Perinteiset oppituntiasetelmat ovat siis vaihtuneet. Käsillä on moniaistillinen luova yhteisoppimisen tilanne. Tämä pätee myös ensimmäiseen lumihuitale-performanssiin. Mieli/ruumis-hierarkia purkautuu ja oppiainejaottelu menettää merkityksensä. Opettajista tulee oppijoita.

## *7.8 Roolileikki ja kaupunkitilan avautuminen*

Tässä luvussa analysoin Aarnikon kerran vuodessa järjestämää esittävän taiteen tapahtumaa, roolileikkipäivää. Roolileikkipäivä tarkoittaa sitä, että opettajat ja nuoret pukeutuvat erilaisiksi roolihahmoiksi päivän ajaksi. Päivä järjestetään eri vuosina eri puolilla kaupunkitilaa, joten se on visuaalisesti näkyvä ja näytävä tapahtuma.

Ronja: Mä selvästi kyllä käytän esimerkiks roolileikkipäivän itselleni tommosena voimauttavana... Opiskellessa mun syventymiskohde oli lastenkulttuuri. Ja me tehtiin sellasia lastentapahtumia. Ja me oltiin esimerkiksi naapurimaassa semmosess, se oli niitten nuorisotalo. Semmonen keskiaikainen kivitalo, josta me tehtiin lastensadun linna, että, lavastettiin huoneita ja siellä oli nukketatteria ja kaikkee tällasta näin. // Jotenki tosta meidän vuotuisest roolileikkipäivästä on tullu semmonen niin ku vastine näille mun tapahtumille. Että nyt tänä vuonna meidän aihe on satu. Mä just tohon vitriinin tuolla laitoin. Me mennään siis tänä vuonna tonne X-puistoon (keskeinen puisto kaupunkitilassa).

Susanna: Ai, te pääsitte nyt sinne.

Ronja: Me päästiin, joo.

Susanna: No, hyvä.

Ronja: Joo. No, nyt päästiin siltä kuitenkin sinne ja, tosiaan siis opettajat on viime aikoina innostunu ihan hirveesti, että ne on, pukeutuu sille kyllä varmasti satuhahmoiksi joka ikinen ja oppilaistakin jotkut. Mutt se on kanssa sellanen, että jos ei niit pukuja tehdä täällä, niin sille ei voi odottaa,

että kaikki pukeutuis. Me mennään sinne leikkimään ja kertomaan satuja ja niin kun se päivähän on vaan pari tuntii, ett oikeesti se jutun juoni on se roolileikkipäivä-ryhmä, joka suunnittelee sitte. Ja me ollaan aloitettu joskus joulun jälkeen. Ja se ryhmä on ollu jo monta vuotta sama. Kyllähän siihen joku tulee niin ku aina, aina lisää, mutt on selvästi sellaset opettajat, jotka ei suin surminkaan halua tehdä semmosta ja sellaset, jotka taas oot-taa, ett koska se alkaa ja onpa kivaa. Ja se on sellanen niin ku, vaikk siin on hirvee homma, niin se on aina jotenki se, ett nyt pääsee tekemään jo-tain, jotain tämmöst toisenlaista. Ja sitt, kun niin kun näkee, ett miten sitte ne lapset kuitenkin viihtyy siellä, vaikka ne nyt, kuka osallistuu minkäki verran. Ett se onnistuu se juttu. Niin se on niin ku se semmonen. Eikä se oo pelkästään minä, ett kyll se on koko roolileikkipäivä-ryhmä, joka on sitt sillee niin ku, ett vuoden kohokohta.

Susanna: Joo. Ja nyt teill on, ett teill on niitä, te pukeudutte ja satuja.

Ronja: Joo. Mä en oo nyt alottanu viel mun pukua. No mä meen per-jantaina ostamaan kankaat ja sitt mä vaan rupeen tekemään sitä mun. Must tulee Lumikuningatar. (Haastattelu, Aarnikko, Ronja.)

Ronjan kertomus koulun vuosittaisesta roolileikkipäivästä kertoo hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien monista ulottuvuuksista. Ronja paljastaa, miten tämä roolileikkipäivä on tärkeä hänen oman voimautumisensa ja jaksamisensa – tunteellisen toimijuutensa – kannalta. Tällä päivällä on keskeinen rooli hänen jak-samiselleen koulutyössä ja ilman tätä päivää hän olisi jo ehkä vaihtanut työtään. Hierarkioiden purkamisen näkökulmasta on tietysti olennaista, että opettajat ovat voimissaan. Jos opettajat uupuvat tai kyynistyvät kouluissa, oppilashierarkioiden tai kouluhierarkioiden purkamisen mahdollisuudet tuskin kasvavat. Ronja kertoo, kuinka roolileikkipäivä on koko sitä järjestävälle ryhmälle vuoden kohokohta. Ronja kuvaa, kuinka myös oppilaat pukeutuvat ja nauttivat. Roolileikkipäivällä tuntuu olevan siis sekä opettajaa että oppilasyhteisöä merkittävästi valtauttava ja voimauttava vaikutus.

Toimintana roolileikkipäivä on mitä moninaisin. Opettajat ja oppilaat visioivat itse roolihahmoja ja tekevät itse pukujaan. Käsityö ja luova mielikuvitus yhdisty-vät. Aarnikon lehden mukaan roolileikkipäivissä on lumikuningattaria, atlaksia, klovneja ja Kreikan jumalattaria. Nuoret ja opettajat työstävät teatteri- ja draama-esityksiä roolileikkipäivää varten. Kaupunkitilan ytimessä olevassa puistossa ta-pahtuva roolileikkipäivä on siten visuaalisesti näyttävä tilaisuus. Ohjelmassa on myös pallon- ja tikanheittoa ja ”pieniä hauskoja liikuntakilpailuja” koulun lehden mukaan. On myös tietovisa. Joinain vuosina paras puku on palkittu, ja joinain vuosina kaksi oppilasta on nimetty ja palkittu päivän merkkihahmoina. Koulun lehdessä olevat valokuvat osoittavat, että palkintojen saajien joukko koostuu eri etnisiä taustoja omaavista oppilaista. Juhlatunnelmaa näihin päiviin on tehnyt puistossa tarjottava hyvä ruoka. Siinä näyttää olevan myös kyse moniaistillisuu-

den ja moniaineksisuuden kautta tapahtuvasta oppimisesta. Tieto, taito, taide, mielikuvitus, kulttuurien ja kaupunkitilan tuntemus, kuva, käsityö ja kinesteettinen taituruus tulevat yhteen. Oppiainehierarkia (ks. esim. Berg 2010; Anttila 2003; 2006) purkautuu.

Roolileikkipäivä voi olla monella tapaa koulun oppilaiden sosioekonomisiin lähtökohtiin liittyviä resursseja laajentava ja uudelleenrakentava tilanne. Voidaan ajatella, että esimerkiksi yhteiskuntaluokkahierarkiat rakentuvat yhteisössä epätaisisesti jakautuneiden taloudellisten ja kulttuuristen resurssien, kuten koulutustiteiden, koulutuksessa suoriutumisen sekä kulttuurisen harrastuneisuuden ja taitojen myötä (ks. esim. Bourdieu 1998; 2002a; 2006; Kahma 2011). Tekemässäni laadullisessa kyselyssä tuli esille, että kaikilla vanhemmilla ei ole taloudellisia resursseja tukea oppilaiden harrastuksia. Useat opettajat mainitsivat oppilaiden tyypillisimpänä harrastuksena liikunnan. Sen sijaan monet opettajat sanoivat, että vain harva harrastaa teatteria tai kuvataidetta ja arvelivat tämän johtuvan useiden vanhempien vähäisemmistä resursseista. Roolileikkipäivä voikin olla uusia kulttuurisia kokemuksia ja taitoja ja näin myös uusia kulttuurisia resursseja rakentava merkittävä tilanne ja toimintamuoto etenkin niille oppilaille, joiden vanhemmilla ei ole paljon taloudellisia resursseja tai kulttuurista kiinnostusta tukea nuorten harrastuneisuutta. Roolileikki yhdistää teatraalista performatiivisuutta, kuvallista ilmaisua ja käsityötä kuin myös liikunnan taitoja ja kulttuureihin ja kaupunkitilaan tutustumista. Se voi siis toimintamuotona ja kokemuksellisen luonteensa kautta edistää monenlaisten uusien kulttuuristen taitojen syntymistä. Esimerkiksi roolileikkipäivää koskevissa valokuviissa oppilaille opetetaan sirkustemppuja, kuten käsillä seisontaa.

Roolileikkitalanteet voivat mahdollistaa myös uudenlaisten toimintatapojen roolin muodossa. Roolileikkitalanteissa nuori voi ottaa uusia rohkeampia rooleja ja opettajat voivat tukea häntä siinä. Nuori voi myös ottaa etäisyyttä omaan yhteiskuntaluokkaansa ja perheessään tyypilliseen olemiseen tai pukeutumisen tapaan. (Ks. esim. Goffman 1971; Rainio 2010; Schechener 2013.) Voisi ajatella, että sekä kouluhierarkioiden että yhteiskuntaluokkahierarkioiden purkamisen kannalta merkityksellisiä ovat sellaiset käytännöt, joissa matalamman sosioekonomisen taustan omaavien nuorten konkreettiset kulttuuriset resurssit, mutta myös entistä rohkeammat ja kulttuurisesti osallistuvammat (ks. ulossulkeminen Bourdieu & Passeron 2000; Hannus 2007b; Harker 2000) toimintatavat kasvavat. Roolileikkipäivä voi siis mahdollistaa uusien taitojen ja merkittävien kulttuuristen resurssien (pääomien) (Bourdieu 1996a; 1998; 2000; 2002a; 2002b) syntymisen. Roolileikkipäivät ja siihen liittyvä esittäminen voivat vahvistaa myös uusien toimijuutta laajentavien toimintatapojen syntymisen roolien tutkimisen ja harjoittelamisen avulla. (ks. Deleuze 1997; 2002; 2013; Kankkunen 2004, 164).

Kaupunkitila ja pääkaupungin keskusta avautuvat ja tulevat nuorten tilaksi roolileikkipäivinä. Ronjan haastattelu paljastaa, kuinka roolileikkipäivä on avannut

kaupunkitilaa matalan sosioekonomisen rakenteen alueella sijaitsevan koulun op-  
pilaille uudella tavalla. Joka vuosi roolileikkipäivää on vietetty Etelä-Suomen  
merkittävissä, tunnetuissa puistoissa, viimeisen neljän vuoden aikana kolmessa eri  
puistossa. Nuoret ovat päässeet esiintymään rooliasuissaan ja moninaisen näyttä-  
vän toiminnan keskellä pääkaupungin keskustaan ja keskustilaan. Koulu voi uu-  
delleen performoida itsensä kaupunkitilassa visuaalisesti näyttävänä, monitaitoi-  
sena ja -resurssisena, luovana, energisenä ja synergisenä yhteisönä. Performatii-  
vinen roolileikkipäivä ja yhteisöllinen esittäytyminen kaupunkitilassa voivat  
myös purkaa urbaanilegendoja ja vääristyneitä koulumielikuvia.

Esitin videoinstallaation osana ”Perforoiden purkaen hierarkioita” -esitystä  
Hollo-symposiumissa Teatterikorkeakoulussa 9.10.2013. Tässä tutkivassa video-  
installaatiossa tarkastelin kouluvalinnan vaikutuksia kaupunkitilassa ja toisaalta  
performatiivisuuteen liittyviä käytäntöjä kaupunkitilallisten jakojen purkami-  
sessa. Havainnollistin kaupunkitilassa tapahtuvia liikkeitä kuvien avulla; kuinka  
ensinnäkin kouluvalinnat vaikuttavat nuorten liikkumiseen kaupunkitilassa (Sep-  
pänen 2006); ja kuinka toisaalta myös roolileikkipäivät voivat toimia yhteisölli-  
senä performatiivisena liikkeenä kaupunkitilassa. Esimerkiksi Piia Seppänen  
(2006) kuvaa sitä, kuinka suuri osa korkeasti koulutettujen perheiden kouluvalin-  
noista kohdistuu kaupunkien keskustojen ja korkeamman sosioekonomisen raken-  
teen alueen kouluihin. Videoinstallaatiossa havainnollistin sitä, kuinka kaupunki-  
tilan keskellä tapahtuva roolileikkipäivä mahdollistaakin matalamman sosioeko-  
nomisen rakenteen alueen nuorten liikkeen kohti kaupunkitilan keskustaa. Voisi  
ajatella, että tämä liike voi toimia yhteisöllisenä performanssina, jossa kärjisty-  
neitä koulumielikuvia on mahdollista purkaa.

Roolileikin merkityksellisyys tulee vahvasti näkyväksi myös Aarnikon leh-  
dissä, joissa koulun toiminnanmuotoja kuvaavista kuvista suurin osa on roolileik-  
kipäivästä (40 valokuvaa). Aarnikon lehdessä on myös performatiivisia tekstejä  
(Denzin 2003a; 1996) eli nuorten kirjoituksia, joissa he eläytyvät eri rooleihin ja  
näiden roolien kautta matkustavat erilaisiin kiehtoviin paikkoihin. Näissä teks-  
teissä nuoret sisäänkirjoittavat itsensä tiettyyn rooliin ja kirjoittavat satumaisen  
tarinallisen tekstin kyseisen roolihahmon seikkailusta. Nämä tekstit vaikuttavat  
kertovan myös eläytymisen, mielikuvituksen ja uusien roolien tutkimisen merki-  
tyksestä. Sekä performatiiviset tekstit että roolileikki voivat avata uudenlaista ja  
rohkeampaa suhdetta ympäröivään tilaan ja tulevaisuuden toimintamahdollisuuksii-  
n.

Vaikka roolileikkipäivä on yksittäinen päivä vuoden aikana, sillä voi olla to-  
della merkitystä uusien taitojen ja resurssien kehittymiselle, uusille toimintata-  
voille, nuorten elämänrohkeudelle ja itsetunnolle. Seuraavassa otteessa Leo puhuu  
yksittäisten tilanteiden tärkeydestä ja merkityksellisyydestä nuorten itsetunnon ja  
elämänrohkeuden kehittämisessä.

Susanna: Miten sää aattelet nyt, ku sä vielä sanoit niin hienost tost  
itsetunnon tukemisesta ja rohkeudesta, niin tota koet sä, et jos liikunnalle

tulis jotenki lisää tuntiresurssi tai muita resursseja, ni mahdollistaisko se sitä vielä niinku laajemmin tai?

Leo: En mä tiedä. Se on vaikeampi mitata, mut fyysinen kunto paranis, se on väistämätön. // Itsetunto ja tämmönen elämänrohkeus se, semmosthan tulee yksittäisil kokemuksilla. Totta kai sit, jos niit mahdollisuuksia on enemmän, mut se voi toimii käänteiseski, en minä tiä, mut se hän on yksittäisil kokemuksilla, niin on kaikki oivallukset. (Haastattelu, Aarnikko, Leo.)

Yksittäisellä pedagogisella teolla, tilanteella, päivällä tai nuorelle avautuvalla mahdollisuudella voi olla ratkaiseva merkitys nuoren itsetunnon ja elämänrohkeuden kohoamiselle sekä uusien toimintatapojen ja taitojen kehittymiselle. Näin olleen tällaisten kouluarkea monipuolistavien päivien merkitystä ei kannata väheksyä. Jos tällaisia päiviä järjestettäisiin koulujen arjessa useammin, niillä voisi olla vielä laajempia vaikutuksia nuorten toimijuuteen sekä kouluyhteisöön.

## *7.9 Tanssiva yhteisö ja liikkumatila*

Aarnikon opettaja Lilja alkaa puhua koulun spontaaneista tanssitilanteista, kun kysyn häneltä siitä, onko koulussa erilaisia oppilasryhmiä. Tuotan siis itse puheesani tahattomasti jaon mahdollisesti erilaisiin oppilasryhmiin, jossa jakautumisen syy on oppilaiden etninen tausta. Haastattelukysymystä esittäessäni olen kiinnostunut jälleen kerran sosiokulttuurisista eronteista ja hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksista. Jälkikäteen kuitenkin kysymisen tapani tuntuu tökeröltä. Ehkäpä se on syy, joka saa Liljan tarkastelemaan nuoria sellaisilla termeillä, kuten ”tummat”. Lilja kuvaa nuorten spontaania koulun käytävillä tapahtuvaa tanssia tilanteena, jossa kaikki nuoret ovat saman ympyrän äärellä samanarvoisina.

Susanna: Joo. Miten sitten sä koet, ku mulla oli täällä tää kysymys, että et tota et minkälaisia erilaisia oppilasryhmiä koulussanne on, jolla on omia kulttuureita, esimerkiks erilaisia arvottamistapoja, tapoja viettää aikaa, niin jakautuuko oppilaat näiden omien etnisyyksiensä mukaan vaiko onks he ihan ystäviä kaikki keskenään? //

Lilja: Et tuol välitunnil huomaa sen, mut kyllä on ihan semmosia, että ku pojat pelaa futista, niin siellä on kyllä kaikenvärisii sekasin, että ei oo ei oo vaan tummat keskenään tai näin, että joskushan meillä on ollu täällä sillai, että oli tota noin välitunnilla, ruokavälitunnilla sai kuunnella musiikkii ja sitten välillä nää meidän oppilaat niin ne niinku meni rinkiin ja siinä aina yks kerrallaan kävi niin ku esittämäs jotain show’ta tavallaan, että tanssi niin ku yks kerrallaan, kaikki muut sitte taputti, että se oli aika jännää, et siit tuli ihan semmonen Flashdance-elokuva mieleen tai semmonen, et se niin ku oikeesti on semmosta.

Susanna: Joo, et kaikki oli siellä keskenään ja piti hauskaa?

Lilja: Nii, joo, joo, et kaikki piti hauskaa ja kaikki niin ku näytti mitä niin ku jotain tämmöstä mitä tanssia osaa, uusia askeleita tai muita, ni se oli tosi hauska. Mulle tuli sillon, ku mä olin ensimmäistä vuotta täällä, niin mulla oli nyt niin tosi jännä fiilis, että herran jestas, tää on ihan ku jostain Jenkeistä suoraan, että koulun käytävillä niin ku tanssitaan ja tämmöstä, et se oli aika jännä, että välillä aina niille tulee semmosii, ja kyllä nytkin välillä niinku ilman musiikkiä niillä on välillä ne jotain tanssiku-vioita näyttää toisillensa ja muuta, et se on aika hauska, mut et se on jännä, et se on enemmän ehkä tämmösen tummien oppilaitten taustoista, että ne on enemmän semmosii tanssillisia, että muut sit kattoo ihaillen tietenki siinä, et se on aika jännä. // Niin, et se on semmonen niinku tavallaan omaa kulttuuriansa he siinä tuo esiin, et sitä on hauska hauska päästä aina kattomaan, että on avoimia, ja sit on semmosia niinku, et uskaltaa esittää, et koska sielthän voi tulla periaattees kommenttia, mutta hyvin harvoin tulee mitään negatiivista, et kaikki aina yleensä kattoo silleen vau, oppi-laatki toisiansa, että se on ihan hauskaa. Ja sit mun mielest täs koulus on hirveen paljo sitä, että tytöt ja pojat on yhtä ystäviä niinku keskenäänki, ettei oo välttämättä silleen, et pojat on vaan keskenään ja tytöt on keske-nään. Tää mun mielest sekottuu aika hyvin noi sukupuoletki. // kyl mun mielestä noi kaveruuks..., kaveruksia tuol käytäväski näkee niin ihan, ihan keskenään, että seki on ihan hauskaa. (Haastattelu, Lilja, Aarnikko.)

Lilja tuo siis haastattelussaan ensinnäkin esille, kuinka nuorten spontaani tanssi on tila, jossa sosiokulttuuriset hierarkiat voivat purkautua monella tapaa. Nuoret eri etnisistä, kansallisista taustoista ovat saman ringin ympärillä. Tällaisessa ti-lassa kaikki läsnä olevat nuoret ovat päässeet vuoronperään ringin keskelle tans-simaan. Lilja havainnollistaa myös tilanteen energisyyttä, dynaamisuutta ja yhtei-söllisyyttä ilmaisuilla, kuten ”kaikille taputettiin” ja ”se oli kuin *Flashdance*-elo-kuvasta”. Lilja havainnollistaa siis hierarkioiden purkamisen kannalta merkitytyk-sellistä tanssitilannetta, jossa kaikki mukana olijat ovat samanarvoisia ympyrän äärellä ja tulevat arvostetuiksi.

Yksi Aarnikon opettajista, Saana, mainitsee siitä, että monesti kouluissa ilme-nee oppilashierarkiana yhteiskunnallinen hierarkia, jonka kärjessä ovat suomalai-sen valtakulttuurin edustajat, sitten tulevat venäläistaustaiset oppilaat ja lopuksi hierarkian pohjalla ovat afrikkalaistaustaiset ja somalialaistaustaiset oppilaat. Saana sanoo, että Aarnikossa tällaista hierarkiaa ei ole. Saanan puheen kanssa on linjassa spontaanit tanssitilanteet, joista Lilja puhuu. Etnisellä vähemmistötaus-talla ei ole tanssitilanteissa nuoria ulossulkevaa merkitystä. Päinvastoin vähem-mistötaustaiset nuoret pääsevät kukin vuorollaan tasavertaisina valtaväestöön kuuluvien kanssa koulutilan keskiöön. He pääsevät näyttämään ja esiintyen vah-vistamaan taitojaan. He saavat loistaa sekä nauttia arvostavasta katseesta ja vuo-rovaikutuksesta (ks. Savolainen 2008; 2009).



Lilja jatkaa, että etenkin ”tummat” oppilaat tanssivat koulutilassa. Lilja puhuu siitä, että nuoret pääsevät esittämään omaa kulttuuriaan. Tämän voisi tulkita niin, että Liljan puheeseen sisältyy stereotyyppinen ajatus siitä, että vähemmistötaustan omaavat ”tummiksi” kutsutut oppilaat ovat jotenkin kehollisempia, rytmillisempiä, aistillisempia, mikä olisi koulun hierarkioissa vähemmän arvokasta. Liljan tapa kuvata tiettyjä ihmisiä paljastaa kielen luokittelevuuden, mutta tulkitsemme, että hänen sanomaansa sisältyy muutakin. Lilja korostaa sitä, kuinka tansssitilanteissa oppilaat esittävät uusia liikkeitä ja taitoja. Kyse on jostain uudesta eikä niinkään alistetusta kehollisuudesta tai aistillisuudesta. Liljan sanoissa kuultaa innostus ja muistot kouluyhteisöä energisoivista ja innostavista tunneilmista tanssiin liittyen: ”uusia liikkeitä ... jännää ... jännää”. Hän korostaa myös sitä, kuinka esiintyvien nuorten liikkeet ovat innostaneet muita nuoria.

Ehkä voisi ajatella toisen tansssitilanteeseen liittyvän merkityksellisen asian olevan se, että oppilaiden spontaani tanssi, etenkin sen toistuessa uusien liikkeiden tahdittamana, voisi vahvistaa kyseisten oppilaiden asemaa yhteisössä. Jos ajatellaan, että hierarkiat rakentuvat epätasaisesti jakautuneiden kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten resurssien kautta, näissä tansssitilanteissa oppilaat pääsevät tuomaan esille tanssitaitoaan, uusia liikkeitä. He pääsevät siis tuomaan esille ja luomaan uusia kulttuurisia resursseja (ks. myös Reay 1998a). Liljan puhe havainnollistaa myös sitä, miten tansssitilanteissa rakentuu uusia sosiaalisia verkostoja sekä sosiaalisia resursseja ja arvostusta tanssiville oppilaille. Edelleen näyttää siltä, että tanssivat oppilaat saavat aikaan myös opettajia, ainakin Liljaa, energisoivaa ja innostavaa tunneilmapiiriä. Voisi siis ehkä ajatella, että tansssitilanteissa tanssiville oppilaille rakentuu uusia emotionaalisia resursseja (ks. Reay 2000; 2004a). Lisäksi, jos ajatellaan hierarkian olevan epätasaisesti jakautunutta osallisuuden tunnetta ja heikkoa kokemusta omista toimintamahdollisuuksista (ks. Berg 2010; Brunila 2009; Gordon 2010; Liimakka 2013; Rainio 2010), näissä tansssitilanteissa tanssivat oppilaat ovat vahvasti osallisina koulutilassa ja muokkaavat näissä hetkissä koulutilaa niin visuaalisesti kuin tunnedyneamisestikin.

Oppilaiden toistaessa valtauttavia tanssikokemuksia ja uusia liikkeitä kerta toisensa jälkeen he voivat ehkä luoda taustaansa mahdollisesti liitetyistä epäsuotuisista odotuksista vapaampaa olemisen tapaa. Tietysti tällöin on relevanttia, että kouluyhteisö tunnustaa nuorten spontaanin ja uutta luovan tanssin merkityksellisenä toimintana yhteisössä. Liljan kuvaamassa haastatteluoitteessa heidän taitonsa tulee nähdä, arvostetuksi ja tunnustetuksi (Foster 2013) kouluyhteisössä. Haastattelujen teon jälkeen kouluun on vakiintunut tanssikerho sekä koulun lehden mukaan myös välitunneilla on alettu järjestää tanssitoimintaa. Toiminnan muotona tanssi näyttää siis tunnustetulta (ks. Bourdieu 2000; Foster 2013; Thompson 2006) yhteisössä.

Bourdieu (esim. 1998; 2000; 2003) onkin kirjoittanut siitä, kuinka valtahierarkiat uusintuvat ja uudistuvat sellaisten tunteellisen tunnustuksen eli arvostettujen pääomien kautta. Liljan kuvaaman tilanteen myötä nuorille näyttää rakentuvan

koko yhteisön arvostusta, tunnustusta. Etnisyyteen ja kansallisuuteen liittyvät hierarkiat purkautuvat tässä tilanteessa.

Lopuksi kolmas Liljan haastattelussa esille tuleva tärkeä seikka liittyy sukupuolihierarkioiden purkamisen mahdollisuuksiin. Lilja puhuu tanssin yhteydessä siitä, että koulussa tytöt ja pojat ovat paljon yhdessä ja ystäviä keskenään. Hänen puheensa purkaa ajatusta vahvasti segregoituneista tyttö-poika-oppilasryhmistä koulutiloissa. Tämä on erityisen huomionarvioista tanssin kontekstissa, sillä tanssi assosioituu monesti tyttöjen kulttuuriin. Tanssivat pojat ovat myös joutuneet joidenkin tutkimusten mukaan kiusauksen kohteeksi. (ks. myös Berg 2007, 38–39; 2010; Risner 2007; Turpeinen 2010). Aarnikossa tanssi näyttäytyy mahdollisuuksien tilana myös pojille. Kyse ei ole vaan streetdance-tyyppisen tanssin mahdollisuuksista pojille. Aarnikon joulujuhlien show- ja jazz-tanssityyppisessä tanssiesityksessä tanssivat myös pojat.<sup>82</sup>

Myös Aarnikon poikien liikunnanopettaja on tietoinen tanssiin liittyvistä kulttuurisista odotuksista ja siitä, että sitä pidetään monesti sallitumpana tytöille. Poikien liikunnanopettaja on kekseliäästi löytänyt tavan tuoda tanssillisuutta poikien liikunnan opetukseen. Hän kertoo opettavansa oppilaille paljon voimistelua ja voimisteluun liittyvää liikekieltä. Tämä on myös mahdollisuus vahvistaa nuorten elämänrohkeutta. Näin poikien liikunnanopettaja tukee myös poikien mahdollisuuksia luoda uusia kehollisia ja luovia kulttuurisia taitoja ja resursseja (ks. myös Shilling 2004; Berg 2008). Tällaiset resurssit ja taidot voivat puolestaan olla merkityksellisiä myös sukupuolihierarkioiden purkamisessa (ks. Berg 2010; Bourdieu 1999).

Myös tanssikerhot ovat tiloja, joissa pojat ja tytöt voivat kohdata ja sukupuolten hierarkiaa voidaan purkaa (ks. myös Berg 2010). Aarnikossa koulun tanssikerhosta puhutaan opettajien kokouksessa. Tanssikerhosta kerrotaan vanhempainillassa. Tanssikerhon juliste on asetettu keskeiseen paikkaan koulun sisään tulon luo havainnointijaksoni aikana. Lisäksi koulun seinällä oli useita tanssikerhojen ja -kurssien julisteita havainnointijaksoni aikana. Liikunnanopettaja epäili, että osa näistä oli ulkoisten toimijoiden organisoimia. Hän myös pohti sitä, onko oppilailla ja heidän perheillään varaa osallistua ulkoisten järjestäjien tanssikursseille. Palapelin palaset näyttivät kuitenkin lokahtelevan Aarnikossa myös tanssikerhon suhteen. Rehtori mainitsi kenttävaiheeni lopussa, että koulu alkaa saada pian julkista rahoitusta tanssikerhojen järjestämiseksi. Tanssi näytti olevan mahdollistumassa yhä useammalle nuorelle.

Tanssi ja liikunnallisuus ovat läsnä myös Aarnikon opettajien kehollisuudessa, vaikka se ei olisi jatkuvasti niin tietoista. Aarnikon opettaja Ronja kertoo siitä,

---

<sup>82</sup> Koulujen tanssitunneilla tytöt ja pojat tanssivat yhdessä paritansseja. Tanssitunnit tuovat uudenlaisen mahdollisuuden sukupuolten kohtaamiseen ja yhteistoimintaan verrattuna tyypillisiin liikunnantunteihin, joissa oppilaat on eriytetty sukupuoliryhmiin ja eritiloihin (ks. myös Berg 2007; Thorne 1993; Lehtonen 2003).

kuinka ulkomaalaiset vieraat olivat seuranneet Ronjan opetusta ja kommentoineet hänen liikekieltään opetuksen aikana. Ronja paljastaa haastattelussaan, kuinka hän on tiedostamattaan rakentanut kuvaamataidon luokkaan tilan, jossa hän voi liikkua tai oppilaat voivat vaikka tanssia. Ronja tuo esille, kuinka koulutusjärjestelmässä otetaan annettuna ajatus siitä, että oppilaiden tulisi pysyä pulpettiensa luona paikoillaan ja että liikkumisesta annetuilta paikoilta voisi seurata jotain negatiivista. Ronja suhtautuu siis refleksiivisen analyyttisesti myös opettajan ja oppilaiden väliin tilallisiin valtasuhteisiin ja oppilaiden asemoimiseen Foucault'n (2005a) sanoin hierarkkisen tarkkailun alaiseksi silloin, kun heidät lukitaan kiinni tiettyihin pulpetteihin.

Ronja: Ett sillon yhteen aikaanhan meill kävi hirveesti niitä ulkomaisii vieraita, niit oli välillä niin ku kolme kertaa viikossaki. // Mä en koskaan niin kun järjestäny mitään showta niille, ett mä pidin sitä tuntii niin ku pidin ja sitt, ku tuli sopiva hetki, niin mä menin vähän vihjaamaan niille, ett jos ei ne nyt hoksannu sitt, ett mitä me täss ollaan tekemässä. Ja niilt sai jotenki jännää palautetta sen takii just, ku ne ei ymmärtäny kieltä ollenkaan. Ja sitt kun meni kysymään, ett selviskö teille, mist täss on kysymys, niin sitt ne just sano, ett no, eihän me tietysti ymmärretty kieltä ollenkaan, mutt sitt ne kiinnitti just sellasiin asioihin huomiota, mitä mä sitte välillä olin vähän nolona, kun ne sano, ett ku sä joteki sillee, niin ku sun kehon kieli on semmonen. Mä olin, ett oi voi, vitsi, ett mä en oo huomannu ollenkaan, että mä olin ihan hämmästyny siitä. Mä en ollu ollenkaan niin ku tajunnu, ett, mä jotenki niin ku. Mutt kyll mä sitt sen jälkeen, ku mä oon aatellu, niin toi, esimerkiksi toi tyhjä tila on tossa, no, näennäisesti sen takia, ett jos me otetaan telineet esiin, niin ei tarte siirtää pöytiä. Oikeesti se on sitä varten, että mulla on tilaa liikkua siinä. Ja sitä varten, että oppilaat ei oo niin ku ihan tossa... ku neki on vähän, vähän kauempana tuolla. Mutt tosiaan, että tossa on niin ku se semmonen liikkumatila mulle tai niille. // Ett, tota, ett kyllähän tossa nyt vois vaikka tanssia, jos haluais. (Haastattelu, Aarnikko, Ronja.)

Analyyttisesti on todella kiinnostavaa, miten Ronjan esitietoinen ymmärrys (ks. Bourdieu 2000) ja hiljainen tieto (Emirbayer 2013; Koivunen 1998) on ohjannut häntä rakentamaan luokkaan liikkumatilan (ks. Bourdieu 2000; Joas 2008; Simola et al. 2010). Hän on luonut luokkaan tilan opettajan elävälle performatiivisuudelle tai esimerkiksi nuorten tanssille. Ronja purkaa samalla sekä luokkatilallista hierarkiaa että kuvataiteen ja kehollisuuden hierarkiaa (esim. Bourdieu 2002a).

Kaarnassa katutanssin merkitys havainnollistui Nubian innostuksessa *StreetDance*-elokuva kohtaan. Opettaja Marika kertoo seuraavassa otteessa, että hän on viemässä oppilaita katsomaan *StreetDance*-elokuva.

Marika sanoo lähtevänsä luokkansa kanssa katsomaan *StreetDance*-elokuva, koska illalla hän menee itse katsomaan Sinkkuelämää. Marika sanoo, että se ei ole saanut kovin hyviä arvosteluja. Opettajanhuoneen

keittiön pöydällä on täytekakku, jossa on päällä mansikoita. Minttu kertoo, että yksi oppilas on antanut se opettajille kiitokseksi, koska tässä koulussa on ollut niin kiva olla. Minttu kertoo, että tytön äiti on erityisopettaja. Minttu sanoo, että hän voi viedä minut Samuelin luokkaan. Lähtiesämme opettajienhuoneesta Marika sanoo, että kun Nubia oli kuullut, että he menevät katsomaan StreetDance-elokuvaa, Nubia oli sanonut, että se on niin upea, Marika kertoo vähän huvittuneella äänellä. (Havainnointimuistiinpanot, Kaarna, opettajienhuone.)

Marika kokee hauskana Nubian innostuksen elokuvaa kohtaan. Tämä ote saattaa kertoa myös siitä, että Nubia kaipaavaa tanssia koulukulttuuriin, koska on niin valtavasti innoissaan päästessään katsomaan tanssielokuvaa. Sen sijaan opettajan huvittunut ääni saattaa kertoa siitä, että tanssi ja tanssillisuus ei ole vielä niin hyväksyttyä koulun kulttuurissa.

Tanssi, tanssivat nuoret ja ehkä myös opettajat kehonkielellään purkavat siis hierarkioita Aarnikossa monella tapaa. Ehkäpä tanssi on merkityksellisempi koulujen välisten hierarkioiden purkamisessa kuin aluksi voisi ajatella. Yhdessä kouluista, jonka kaikkien tutkimuskoulujen opettajat mainitsivat yhtenä maan suosituimpana kouluna, on tanssipainotus. Puhuin tämän kyseisen koulun rehtorin kanssa kartoittaessani tutkimuskuntia ja tutkimuskouluja tutkimukseni alkuvaiheessa. Koulu sijaitsee korkean sosioekonomisen rakenteen alueella. Rehtori arveli, että tanssipainotus on moninaistanut koulun oppilaiden sosioekonomista taustaa vetoamalla nuoriin kaikkialta kaupunkitilasta. Ennen kouluvalintamahdollisuutta koulun oppilaat tulivat yksinomaan koulun alueelta, joka on korkean sosioekonomisen rakenteen aluetta (muistiinpanot, refleksiivinen päiväkirja).

Tanssipainotus näyttäisi tämän keskustelun pohjalta luovan kouluun uutta kulttuurista moninaisuutta (ks. myös Raveaud & van Zanten 2009). Tässä tapauksessa tanssipainotus näyttäisi purkavan korkean sosioekonomisen rakenteen alueella olevan koulun oppilaspopulaation aikaisempaa aluerakenteen myötä valikoitunutta vahvaa yläluokkaisuutta. Korkeimpien sosioekonomisen rakenteen alueiden koulut on myös todettu korkeimman pedagogisen eetoksen (Karisto & Monten 1996; 1997) eli akateemisen kouluorientaation paikoiksi (ks. myös Bourdieu & Passeron 2000). Toiminta- ja taidemuotona tanssissa korostuu kehollisuus, ruumiillisuus ja ruumiin tietotaito. Hierarkioiden purkamisen kannalta ruumiillisen kulttuurin (esim. Berg 2008; Shilling 2004) tuominen tanssipainotuksena aikaisemmin korkean akateemisen orientaation koululle (esim. Karisto & Monten 1996; 1997) näyttää vaikuttavalta käytännöltä. Useissa tutkimuksissa on todettu, että koulutusjärjestelmän sisällä vallitsee edelleen jonkinlainen mielen ja akateemisten aineiden sekä ruumiin ja taitoaineiden hierarkia, jossa ensimmäisiä arvostetaan enemmän. (Ks. esim. Anttila 2003; 2006; 2009; Berg 2010; Gordon et al. 2000; Hämäläinen 2007; Käyhkö 2006; Bourdieu & Passeron 2000). Voisi ajatella, että tanssin tuominen korkean sosioekonomisen rakenteen alueen kouluun ja siihen osallistumisen mahdollistaminen muiden alueiden oppilaille, saattaisi

toimia käytäntönä, joka purkaa niin oppilas- kuin kaupunkitilallisiakin hierarkioita.

## 7.10 Yhteenveto

Uuden koulutuspolitiikan analyyseissa on puhuttu performatiivisuudesta, suomenmennettuna suorituskeskeisyydestä, yhtenä uuden ylikansallisen koulutuspolitiikan keskeisenä trendinä (esim. Ball 2001; 2003; 2004; 2006; Simola 2008; Simola & Rinne 2010; Varjo 2007). Performatiivisuudessa, tässä suorituskeskeisen koulutuspolitiikan merkityksessä, on siis ollut kyse erinomaisesti suoriutumisesta (Alladin 1995; Simola 2001; 2008; Varjo 2007) niin oppimistulosten kuin koulun laadunarviointien suhteen (esim. Ball 1997b; 2006; Ozga et al. 2011; Perryman 2006).

Performatiivisuus saa hyvin erilaisen merkityksen, kun puhutaan jokapäiväisen elämän performatiivisuudesta (Bial 2004; Denzin 2003a; Goffman 1971; 2004; Schechner 2013; ks. myös Berg 2010; Kankkunen 2004). Tällöin performatiivisuudella ei ole välttämättä mitään tekemistä tulosten ja suoritusten mittaamisen kanssa. Jokapäiväinen performatiivisuus tarkoittaa sitä, että kohdatessaan uusia ihmisiä ja tilanteita ihmisellä on mahdollisuus valita, miten itseään esittää ja mitä puolia vahvistaa. Jokapäiväisessä performatiivisuudessa on siis myös kyse itsen dramaturgisesta esittämisestä. Jokapäiväisen elämän performatiivisuuteen kytkeytyy olennaisesti se, että kulttuuria ja yhteiskunnallisia erontekoja, kuten yhteiskuntaluokkaa, sukupuolta, etnisyyttä ja kansalaisuutta, voidaan tuottaa (Berg 2010; Butler 1997; Floya 2002; Lappalainen 2006; Kankkunen 2004) mutta myös paljastaa (Goffman 1971; 2004; Boal 1989) performatiivisuuden kautta. Voidaan luoda uudenlaista kulttuurisista ja yhteiskunnallisista luokituksista vapaampaa olemisen tapaa (esim. Anttila 2003; 2006; Denzin 2003; Kankkunen 2004, 164; Schechner 2013).

Kolmas keskeinen performatiivisuuden merkitys liittyy taiteelliseen ja luovaan performatiivisuuteen. Käytän sitä kattokäsitteenä esittävien taiteiden toiminnalle. Ajattelen esittävien taiteiden ja taidepedagogiikan, kuten tanssin ja tanssipedagogiikan (esim. Anttila 2003; 2006; 2009; 2013; Kauppila 2007; Stinson 1997; Turpeinen 2010), teatterin ja draamapedagogiikan (esim. Boal 1979), esitystaiteen (Blažević 2013; Roms 2012; 2013) ja musiikin ja musiikkipedagogiikan (esim. Kauppinen & Sintonen 2006) toimintaa lähtökohtaisin performatiivisena. Taiteellisen performatiivisuuden avulla voidaan myös rakentaa hierarkioita. Esimerkiksi Bourdieu (2002a; myös Boal 1979; McNay 1994) kirjoittaa siitä, kuinka taiteellinen esitys voi vahvistaa taide-eliitin piirissä määriteltyjä esteettisiä arvostelmia hyvästä ja oikeasta taiteesta ja näin kärjistää yhteiskuntaluokkahierarkiaa, jossa kulttuurieliitti on korkeassa asemassa. Tässä tutkimuksessa taiteellinen performatiivisuus on tullut kuitenkin enemmänkin esille vastavoimana yhteiskunnallisille hierarkioille. Performatiivisuus siis kuvaa luovia ja taiteellisia käytäntöjä, joiden

avulla opettajat, nuoret ja koulut voivat purkaa hierarkioita (ks. esim. Boal 1979; Deleuze 1997; 2013; Dyer 2010; Martin 2011; Marques 2007; Rouhiainen 2003; Tomko 1999) tai luoda uusia sosiaalista oikeudenmukaisuutta tukevia käytäntöjä (Boal 1979; Denzin 2003a). Deleuzen (1997; 2013) mukaan taiteelliseen, performatiiviseen tai dramaturgiseen toimintaan liittyikin aina mahdollisuus aikaisempien käyttäytymistapojen purkamiseen toistamalla tiettyjä harjoitteita, toimintatapoja, liikkeitä, joka kerta hieman eri tavoin. Toistamisen ja variaation kautta tapahtuu vääjäämättä jonkinlaista muutosta. Toimija voi myös dramaturgisessa tilanteessa valita esittävänsä esimerkiksi vastaroolin tai toisenlaisen toimintatavan suhteessa johonkin totunaiseen taipumukseensa. Näin hän luo uudenlaista toimintatapaa (*re-habitualizing*). (Deleuze 1997; 2013; Böhler 2010.)

Koulujen vanhempainilloissa on joitain jälkiä suorituskeskeisyyteen liittyvästä performatiivisuudesta ja erinomaisten tulosten painottamisesta. Kaarna esittää itsensä PISA-kouluna ja erinomaisena painotuksensa suhteen. Aarnikon koko koulun vanhempainillassa puhutaan myös koulun hyvistä oppimistuloksista. Nähdäkseni tämä liittyy kuitenkin kärjistyneiden koulumielikuvien purkamiseen ja Aarnikon pedagogisesti rohkeaan toimintatapaan. Aarnikko ei niinkään rakenna suoritusten ja erinomaisuuden kulttuuria. Sen sijaan auditointijärjestelmään liittyvä koulujen suoriutumisen mittaaminen prosenttisosuuksin ja pisteyttäminen viittaavat suorituskeskeisyyteen.

Vanhempainilloissa Kaarnalla on käytössä laajempi performatiivisten resursien repertuaari ja opettajajoukko. Voisi siis ajatella, että Kaarnan vanhempainillan dramaturgia osoittaa suurempaa kulttuuristen, visuaalisesti näyttävien resursien määrää ja ehkä myös sosiaalisia resursseja useiden opettajien yhteisesityksen kautta. Aarnikko puolestaan pidättäytyy visuaalisesti näyttävän performanssin järjestämisestä. Henkilökunta fokusoituu hakuprosessien, koulun oppilastukiprosessien ja oppilaiden oppimisen mahdollisuuksien kohottamiseen sekä koulun tunnetaidon esille tuomiseen. Aarnikon dramaturgiassa korostuvat siis sosiaaliset ja emotionaaliset resurssit (Reay 2000; 2004a). Ensiajatukselta voisi siis ajatella, että tämä kouluvalintaan liittyvä vanhempainilta voimistaa tarkoittamattaan koulujen aluerakenteeseen liittyvää hierarkiaa ja vahvistaa samalla Kaarnan parempaa asemaa suhteessa Aarnikkoon Kaarnan esitellessä kulttuurisesti arvostettuja resursseja, kielipalettiaan, PISA-koulumenestystään, painotustaan ja niin edelleen. Kaarnan henkilökunta esittäytyy performatiivisesti ja visuaalisesti näyttävine menetelmineen ja monen opettajan avuin. Kuvio ei ole kuitenkaan niin yksinkertainen. Aarnikko rakentaa vanhemmille myös strategisia välineitä (esim. Bourdieu 2002a; 2002b; 2002c; Hannus & Simola 2010) osallistua kouluvalintaan. Näin ollen näyttää siltä, että he luovat keinoja purkaa matalan sosioekonomisen rakenteen alueen perheiden kouluvalinnoista ulossulkemisen mekanismeja (ks. Bourdieu & Passeron 2000; Hannus & Simola 2010; Harker 2000; Seppänen 2006). Esittelemällä monipuolisesti sosiaalisia ja emotionaalisia resurssejaan itse oppilaiden oppimisprosessien edistämiseksi he valaisevat näissä resurssihierarkioissa

ehkä kohoamassa olevien sosiaalisten ja emotionaalisten resurssien lisäksi kulttuurillisesti arvostettuja koulutusresursseja opetuksen ja oppimisen prosesseissa (Alanen et al. 2007; Silvennoinen 2002; ks. myös Bourdieu & Passeron 2000). Ehkä Aarnikko on hierarkian purkautumisen kynnyksellä myös tämän vanhempainillan suhteen.

Tätä ajatusta hierarkian purkamisesta tukee myös se, että toisessa vanhempainillassa seitsemäsluokkalaisten vanhemmille Aarnikon dramaturgia sisältää moninaisempia kulttuurisia ja taiteellisia resursseja (esim. Bourdieu 1996a; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2002c; 2006; Reay 1997; 2000; 2004a) ja niiden esittämistä. On videoinstallaatiota, musiikkiesitys ja keskustelua koulun hyvistä oppimistuloksista. Niin kuvataiteelliset, musiikilliset, kielelliset ja opettajakunnan sosiaaliset ja emotionaaliset resurssit kuin myös koulutuksen kentällä yksi arvostetuimmista resursseista, korkeat oppimistulokset (ks. Ball 1997; Gillies 2008; 2009; Hannus & Simola 2010), ovat läsnä tilaisuudessa.

Auditointilaisuus rakentuu yhtäältä Kaarnassa tilanteeksi, joissa koulujen suosituimmuushierarkiaa (esim. Buendía et al. 2004; Kosunen 2012; 2013; Rajander 2010; Seppänen 2006; van Zanten 2003; 2005) paljastetaan ja haastetaan (ks. Foucault 1973; 1988; 2005a; esim. Bourdieu 2000; 2008; Bourdieu & Waquant 1992). Toisaalta auditoinnin lopputulemana Kaarna tulee pisteytetyksi matalalle auditoinnin arviointiasteikossa lähikouluprosentin suhteen. Vaikka auditoinnissa koulu pisteytetään eli asetetaan tuloshierarkiaan, tämä käytäntö näyttäisi olevan samanaikaisesti vastakäytäntö yhdelle koulujen sosioekonomista eriytymistä tuottavista mekanismeista (ks. esim. Buendía et al. 2004; Kosunen 2012; 2013; Rajander 2010; Seppänen 2006; van Zanten 2003; 2005) koskien korkeimmasta sosioekonomisesta taustasta tulevien oppilaiden valikoitumista muilta alueilta korkean sosioekonomisen rakenteen alueen kouluihin. Edelleen Aarnikon auditoinnissa koulujen välistä hierarkiaa puretaan, sillä Aarnikko esittelee korkeaa lähikouluprosenttiaan sekä resurssejaan, jotka tulevat arvostetuiksi ja arvioiduiksi auditoinnissa korkein pistein. Aarnikko esittelee pedagogisia, emotionaalisia ja sosiaalisia resurssejaan oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia edistävän työn suhteen. Aarnikko esittelee visuaalisesti näyttävää laadunarviointiraporttia, joka edelleen vakuuttaa auditoitsijat Aarnikon resursseista. Myös Aarnikon tapaa saada taloudelliset resurssit riittämään ihaillaan ja siitä keskustellaan. Tilanteessa esitetään ja visualisoidaan siis kaikkia Bourdieun (esim. 1996; 1998; 2000; 2002a; 2002b; Reay 2000; 2004a) pääomaluokituksen kannalta tärkeitä resursseja kulttuurisista resursseista, kuten pedagogisesta taidosta sosiaaliin, taloudellisiin ja emotionaaliin taitoihin. Auditoitsijat antavat tunnustusta Aarnikon taidoille ja resursseille. Bourdieu (esim. 1985; 1996a; 1998; 2000; 2003; myös McNay 2008) on kuvannut resurssien omaamisen ja niihin kytkeytyvien käyttäytymistapojen kautta rakentuvien hierarkioiden pysyvän pystyssä tunnustuksen mekanismien kautta (Bourdieu 1998; 2000; 2003). Uudenlaisten spesifien taitojen, resurssien,

syntyessä ja saadessa arvostusta myös hierarkioita ylläpitävät tunnustuksen mekanismit asettuvat uuteen valoon. Auditointitilaisuuksissa siis paljastetaan koulujen suosituimmushierarkioita ja niiden rakentumisen mekanismeja. Niissä puretaan koulujen hyvyyden arvottamista oppilassuorituksista ja koulujen oppilaiden sosioekonomisesta taustasta käsin Aarnikon moninaisten taitojen ja resurssien saadessa syvää tunnustusta (ks. Bourdieu 2000; myös Foster 2013; Huttunen 2006; Thompson 2006).

Performatiivisuus voi olla myös ritualistista, kun vallitsevia etnisyyteen liittyviä käyttäytymistapoja ja järjestystä uusinnetaan kulttuurisia symboleita ja konventioita sisältävissä tilaisuuksissa (esim. Bourdieu 1990; 2002b; Lappalainen 2006; Schechener 1983; 2013; Turner & Turner 2004). Stipendihierarkia kertoo ritualistisesta performatiivisuudesta. Opettajienkokouksessa, jossa neuvotellaan stipendin antamisesta somalialaistaustaiselle tytölle, tulee näkyväksi stipendinannon ritualistisuus ja tiukkaan juurtunut kulttuurinen järjestys ja hierarkia. Stipendiprosessin myötä Ayo saa uusia taloudellisia ja kulttuurisia resursseja. Etnistä hierarkiaa puretaan. Stipendienjako on tilanteena juuri sellainen arvostettujen resurssien (symbolinen pääoma), kulttuurisen tunnustuksen, rakentumisen tilanne, jota Bourdieu (esim. 1998; 2000) on kuvannut. Koulun spontaanit tanssitilanteet ovat käytäntöjä, joissa etnisissä hierarkioissa matalammalla oleville oppilailla on mahdollisuus performoiden vahvistaa ja tuoda näkyväksi sitä fyysistä (ks. Berg 2010; Shilling 2004) ja kulttuurista taitoa, jota heillä on. Samalla he vahvistavat toimijuuttaan (ks. Brunila 2009; Kaupila 2007; Liimakka 2013; Rainio 2010).

Musiikki näyttää mahdollistavan nuorille erilaisiin musiikki-genreihin ja yleisemminkin sukupuoleen liittyvien asemien ja toimintatapojen kokeilun. Hierarkioiden purkamisen kannalta musiikki näyttää merkitykselliseltä kulttuurisia resursseja silloittavana toimintana. Nuoria innostavan rap-musiikin kautta heille löytyy kosketuspinta myös korkeakulttuurisempaan jazz-musiikkiin. Rap- ja jazz-musiikin yhteistyöhankkeen myötä nuorille mahdollistuu uusien kulttuuristen ja taiteellisten resurssien hankkiminen. Nuorille mahdollistuu taitoja liittyen musiikin säveltämiseen, soittamiseen ja ymmärtämiseen sekä musiikkialan organisaatioiden toimintaan. Bourdieun (2002a) kuvaamaa taiteen kentän sisäistä hierarkiaa puretaan musiikin mahdollistuessa nuorille, joiden perheillä on vähän taloudellisia resursseja tukea nuorta tällaisessa kulttuuritoiminnassa. Nuorten asema resurssihierarkioissa paranee. Nuorille avautuu uusien kulttuuristen resurssien myötä uusia tulevaisuuden mahdollisuuksia.

Opettajien teatteri- ja taidekasityöharrastukset kertovat opettajien jokapäiväisistä mahdollisuuksista löytää uutta liikkumatilaa luoville toimintatavoille. Opettajien dramaturgiat kertovat arjen performatiivisuudesta sekä taiteellisen toiminnan kirjailemisesta arkeen tavoilla, joilla opettajat saavat lisää voimia myös koulutyöhönsä. Opettajien dramaturgiat kertovat opettajien toimijuuden laajentamisen mahdollisuuksista ja opettajien resurssien lisääntymisestä taiteellisen kouluarkea täydentävän ja tasapainottavan toiminnan myötä.



Sekä nuorten tanssi, roolileikkipäivä että luontoon liittyvät esitykset avaavat nuorille mahdollisuuksia tutkia ja esittää uudenlaisia rooleja sekä kokeilla ja vahvistaa rohkeampia, toimijuutta laajentavia toimintatapoja (ks. esim. Bourdieu & Passeron 2000; Harker 2000). Näiden käytäntöjen avulla nuorten sosiaaliseen, etniseen, sukupuoleen ja seksuaaliseen taustaan liittyvät itseä rajaavat käyttäytymistavat tai ulossulkemisen kokemukset (ks. Berg 2010; Hannus 2007b; Reay 1997) voivat tulla korvatuiksi. Ne voivat tulla ainakin Liimakan (2013) sanoin vastaharjoitelluiksi. Voisi ajatella, että nuorten tanssissa, roolileikkipäivässä ja esityksissä nuorille syntyy uusia kulttuurisia resursseja (esim. Bourdieu 1990; 1996a; 1998; 2002a; 2002b; 2006), moninaisia taitoja tanssillisista, liikkeellisistä, draamallisista taidoista aina kulttuurin ja kielen tuntemuksen taitoihin. Nuorten aikaisempi hiljainen tietotaito (ks. esim. Anttila 2006; 2009; Hyvönen 2007) voi tulla näkyväksi. Esittämällä näitä taitoja niitä edelleen vahvistetaan. Yksikin uusi kokemus voi olla merkittävä uuden rohkeamman toimintatavan ja nuoren itsetuntemuksen kohoamisen kannalta.

Kaikkiin näihin käytäntöihin näyttää liittyvän myös tunnustuksen tematiikka (Bourdieu 1985; 1998; 2000). Jonkinlaisen tunnustuksen, arvostuksen, välittämisen kokemusta on pidetty tärkeänä ihmisen merkityksen kokemukselle elämässä (Bourdieu 2000; Foster 2013; Huttunen 2006; McNay 2008; Thompson 2006). Myös Bourdieu (esim. 2000, 139, 240, 242) näkee nimenomaan inhimillisen tunnustuksen tarpeen johtavan siihen, että ihmiset ovat taipuvaisia seuraamaan vallitsevaa järjestystä, tavoittelemaan siis tunnustettuja resursseja (pääomia) ja kyseisellä kentällä arvostettuja toimintatapoja. Tunnustuksen tarve ja tunnustusten saanti toimivat siis Bourdieun mukaan hierarkioita ylläpitävinä, ihmisiä motivoivina mekanismeina. Kirjoittaessaan yhteisöllisistä tunteista (myös Emirbayer 2013; Emirbayer & Goldberg 2005), kuten solidaarisuudesta ja luottamuksesta, jotka voivat mobilisoida vaikka jonkin alisteisessa asemassa olevan ryhmän ulkopuolisen henkilön toimimaan heidän asemansa parantamiseksi, Bourdieu (2000) viittaa myös vaihtoehtoisten tunnustusjärjestelmien olemassaoloon. Emme ole tuomittuja ikuisen rakkauden, hyväksynnän ja tunnustuksen nälässä seuraamaan tiettyä hierarkista järjestystä. Voi olla erilaisia tunnustusjärjestelmiä (McNay 2008). Voidaan puhua erilaisista toisen arvostamisen ja kunnioittamisen (ks. Savolainen 2008; 2009; Thompson 2006), solidaarisuuden (esim. hooks 2001; 2003; Bourdieu 2000; Denzin 2003a; Freire 1999; 2000) ja rakkauden ilmenemistä. Nämä yhteisölliset solidaarisuuden ja arvostamisen tavat voivat toimia uusina vaihtoehtoisina tunnustussysteeminä. Ne voivat haastaa vallitsevia tunnustusjärjestelmiä, jotka ylläpitävät kärjistyneitä resurssihierarkioita.

Näyttää siltä, että kansainvälisellä koulutuspolitiikan kentällä tunnustetuimpina resursseina voidaan pitää korkeita oppimistuloksia akateemisissa oppiaineissa (Gillies 2008; 2010; Ball 2006; Hannus & Simola 2010; Bourdieu & Passeron 2000). Sekä tanssi, roolileikki että esitystaidetilanteet näyttävät käytän-

nöiltä, joissa esiintyviä henkilöitä arvostetaan. Tilanteissa näyttää syntyvän välitöntä, esiintyjä todella arvostavaa ja myös paikallaolijoita itseään kohottavaa tunnedyndamiikkaa. Näissä tilanteissa esiintyvät nuoret tulevat arvostetuiksi ja näyttää myös syntyvän muita läsnäolijoita kohottavaa innostavaa ilmapiiriä (ks. Kantola 2009; Weber 1964; 1968). Tilanteissa arvostuksen kategorioita avataan akateemisten oppimistulosten (symbolisen pääoman) (Bourdieu 1998; 2000; 2003) rajojen yli, jolloin syntyy koulutuksen kentän symbolisen pääoman muotoja ylittäviä ja haastavia vaihtoehtoisia tunnustussysteemejä. Tällaiset arvostamisen ja solidarisuuden tavat voivat purkaa tai ainakin haastaa hierarkioita ylläpitäviä tunnustuksen mekanismeja (ks. Bourdieu 2000, 145).

Useiden tanssitutkijoiden (esim. Anttila 2003; Engel 2008; Marques 2007; Martin 2011; Stinson 1997; Tomko 1999) lisäksi monet filosofit ja yhteiskuntatieteilijät ovat esittäneet tanssin inhimillisen muutoksen artikulaationa tai metaforana (Deleuze 2002; Ihanus 1995, 229<sup>83</sup>; ks. myös Gordon et al. 2000). Ronja-opettajan ”tanssille” järjestämän luokkatilan kannalta kiinnostava on Mary Starksin (2006, 60) huomio siitä, että huomaamattomat ja uudet arvaamattomat liikkeet voivat käynnistää syvällisiäkin muutosprosesseja. Starks (2006, 60) kirjoittaa siitä, kuinka pienetkin liikkeelliset muutokset suhteessa ihmisen aikaisempaan tapaan voivat johtaa uusiin tunteisiin ja nämä uudet tunteet puolestaan vahvistaa ihmisen toimijuutta ja rohkeutta liikkua uusilla tavoilla. Pienikin fyysinen liike voi aloittaa askel askeleelta tapahtuvan laajemman muutoksen ihmisen toimijudessa ja tavassa suhtautua ympäröivään fyysiseen ja toimintamahdollisuuksien tilaan. Uusi liikkumatila, *spielraum* (Joas 2008; Simola et al. 2010), suhteessa aikaisempaan olemisen tapaan ja käyttäytymistapoihin voi avautua.<sup>84</sup>

Esimerkiksi Berg (2010) ja Liimakka (2013) ovat Bourdieuhun (esim. 2000) viitaten argumentoineet, että käyttäytymistapaumukset ovat kehollistuneita. Tästä syystä kokonaisvaltaiset performatiiviset työskentelytavat, kuten tanssi (esim.

<sup>83</sup> Tanssijan merkki, piruetti, jää painovoimaa uhmaten ilmaan avartumistaan avartuvaksi liikeharjoitukseksi, hieroglyfiksi (Ihanus 1995, 229).

<sup>84</sup> Carl G. Jung (1997) on kirjoittanut siitä, kuinka luovissa prosesseissa ihminen saattaa tavoittaa sosiaalisen historiansa. Luova prosessi ei ole tästä Jungin näkökulmasta vain yksilöllinen. Tästä näkökulmasta luovaan prosessiin osallistuu usein ihmisen tietoisien kerroksen lisäksi esitietoinen kerros, joka on sosiaalisissa suhteissa ja yhteisöllisesti rakentunut (Uusikylä & Piirto 1999, 25). Pierre Bourdieu (2000) puolestaan argumentoi, että kollektiivinen historiamme kommunikoi meissä. Meissä on kerrostuneena monia sosiaalisen historian palasia, jotka saattavat aktivoitua luovissa prosesseissa tunteiden aktivoituessa. Edelleen sosiaalisen historian ja muistin ollessa kehossa niihin voidaan tanssin avulla mahdollisesti päästä käsiksi (Hämäläinen 2007, 58). Erilaiset performatiivisuuden muodot tanssista draamaesityksiin voivat olla esiintyjän sosiaalisen historian artikulaatioita, näkyväksi tekemistä ja paljastamista. Näin niiden purkaminen saattaa mahdollistaa uudella tapaa. Kehollinen historia voi asettua liikkeeseen jokaisessa performatiivisessa tilanteessa, kuten draamatilanteissa ja tanssissa. Muistoihin voidaan tehdä mahdollisesti uusia matkoja. Muistojen tilanteita voidaan esittää uudella tavalla, kuten esimerkiksi psyko-draaman viitekehyksessä voidaan tehdä. Esiintyjä voi uudelleen esittää ja uudelleen merkityksellistää sosiaalista historiaansa. (Deleuze 1997; 2002; 2013; Denzin 2003a; myös Schechener 2013.)

Anttila 2003; 2006; 2009; Hyvönen 2007; Marques 2007; Stinsson 1997; Ylönen 2003; 2004), teatteri (esim. Boal 1979; Schechner 2013), esitystaide (esim. Schechner 2013) tai roolileikki (Ferholt 2009; Rainio 2010), joissa myös kehollinen toiminta ja tunteet ovat vahvasti läsnä (esim. Ferholt 2009; Deleuze 1997; 2002; 2013), voivat olla hyvinkin vaikutuksellisia hierarkioiden purkamisen prosesseissa. Esimerkiksi negatiivisten itseä rajoittavien käyttäytymistapojen purkamisessa ja korvaamisessa uusilla toimijuutta laajentavilla toimintavoilla tanssilla, teatterilla ja esitystaiteella voi olla merkitystä. Vaikuttaa siltä, että myös kokeelliset, tutkivat ja elämykselliset oppimisympäristöt, joissa kehollinen toiminnallisuus ja tunteet ovat läsnä, voivat tarjota tällaisia mahdollisuuksia. Myös luonnossa oleminen, uusien asioiden opiskelu luonnonympäristöissä saattaisi luoda uusia mahdollisuuksia purkaa kouluinstituutioissa vallitsevaa akateemisuuden ylivaltaa suhteessa keholliisuuteen ja käytännöllisyyteen.

Bernard Lahire (2003), yksi Bourdieun ajatusten kriittisistä edelleen kehittäjistä, on kirjoittanut, että käyttäytymistavat vaihtelevat niiden muokkautuvuuden suhteen (myös Gronow 2011, 40; Kahma 2011). Jotkut käyttäytymistavat voivat muuttua tietoisien refleksiivisyyden avulla, kun taas toisten purkaminen ja muuttaminen tarvitsee ehkä monipuolisempaa toimintaa. Tämän voisi ehkä tulkita myös niin, että sitkeimpien käyttäytymistapojen muuttaminen kaipaava sellaista vastaharjoittelua, uudenlaisten toimintatapojen työstämistä ja harjoittelua, jossa myös keholliisuus ja tunteet ovat läsnä (ks. myös Berg 2010; Liimakka 2013).<sup>85</sup>

Gordon, Holland ja Lahelma (2000, 195) huomasivat tutkimuksessaan, että tilan ja äänen käyttö sekä liikkuminen koulutilassa olivat sallitumpaa osalle pojista kuin tytöistä. Tästä sukupuolen näkökulmasta Aarnikon ja Kaarnan performatiivisissa tilanteissa tytöille mahdollistuu tilaa liikkua, tanssia, kokeilla erilaisia asemia ja olla esillä kokonaisvaltaisesti. Nämä performatiiviset tilanteet purkavat tästä näkökulmasta sukupuolihierarkiaa. Tanssitoiminnassa pojat ja miehet ovat olleet marginaalisemmassa asemassa (esim. Anttila 2003; Berg 2010; Turpeinen 2010). Aarnikossa tanssi näyttää mahdollistuvan myös pojille spontaanien tanssitalanteiden, tanssiesitysten sekä liikunnantunteihin yhdistettyjen voimistelullisten

<sup>85</sup> Tunteiden kautta syntyy yhteys myös elettyyn historiaan ja kokemuksiin, joiden seurauksena rajoittavat käyttäytymistavat ovat saattaneet syntyä (ks. esim. Ferholt 2009; Moon 2010; Savolainen 2008; Ylönen 2003; 2004). Kokonaisvaltaisessa toiminnassa, kuten roolileikissä (Ferholt 2009) tai dramaturgisesti valitun toiminnan harjoittelussa (repetition) tapahtuu Gilles Deleuzen (2013) mukaan synteettisiä toimintoja. Tunneyhteyden (Deleuze 1997, 3–7) läsnäollessa eläväisen ja dramatisoidun toiminnan kautta (Deleuze 2013) ihminen ravistelee aikaisempia ehkä rajoittavia kokemuksiaan ja tapojaan (habitus) ja asettaa habituksensa peliin. Hän voi luoda uutta olemisen tapaa (Böhler 2010, 79). Tässä katsannossa vaikuttaa siis siltä, että toistaessaan toimintaa useita kertoja hieman eri tavoin ihminen samalla kerta toisensa jälkeen uudelleen tapaistaa itseään (re-habitualize) (Deleuze 1997, 6; myös Böhler 2010, 79) tai uudelleen kouluttaa itseään (Tarr 2008).

harjoitteiden myötä. Tanssitilanteissa ja roolileikkipäivässä tytöille ja pojille näyttää syntyvän yhteisöllistä liikkumatilaa, joissa ystäviä tai yhteisöjen jäseniä ei eritellä sukupuolen suhteen.

Tanssin, performatiivisuuden, roolipäivien ja luovan kehollisuuden vahvistuksessa kouluissa nähdäkseni tärkeää on myös huomioida kehonhuolto- ja kuuntelutaitojen opiskelumahdollisuus. Tämä on nähdäkseni olennaista myös yhteiskunnassa, jossa teknologia yleistyy ja ihmiset työskentelevät entistä enemmän tietokoneiden ääressä. Hierarkioiden purkamisen näkökulmasta toivon tämän tekstin myös inspiroivan pohtimaan, miten luovan kehollisuuden ja ilmaisun sekä toimijuuden vahvistumisen kokemuksia voisi syntyä myös nuorille, joilla on liikunnallisia rajoitteita.

Haluan kirjoittaa tässä uudelleen auki lukijalle tärkeän eettisen lähtökohtani performatiivisuuteen. Esitellessäni performatiivisuuteen liittyen teatteriesityksiä, roolinottoa, tanssia tai opettajien refleksiivistä leikillisyyttä hierarkioita purkavina, toimiakseen hierarkioita purkavina tällaisten tilanteiden miniehto on, että niissä huomioidaan eettiset periaatteet, kuten toisen kunnioittamisen ja koskemattomuuden periaatteet. Roolinotto ja esitys ei siis eettisestä näkökulmasta voi olla ihan mitä tahansa. Esimerkiksi laadittaessa teatteriesitystä on tärkeää huomioida eri kulttuurien näkemykset ja kokemukset liittyen henkilökohtaisiin rajoihin ja koskemattomuuteen tai korrektit intimiteetin rajat sekä nuorten kasvuvaiheen kunnioittaminen.

## 8 Johtopäätökset

Tutkimuksen tekeminen on vaeltamista ja kirkastumista, yhdessä etsimistä. Hierarkioiden rakentumisen ja uusien mahdollisuuksien matkalla olen kulkenut ja olen kuljettanut lukijoitani. Tämä luku on vaelluksen päätös, matkan varrella tapahtuneiden kirkastumisten tihentymä tai niiden innoittama uusi hyppy. Esitän johtopäätökseni. Kaikkien impiiristen lukujen (4.-7.) yhteenveto-osissa olen keskustellut vielä yksityiskohtaisemmin ja kokoavasti löydöksistäni, joten niihin vielä palaa saattaa palvella lukijaa.

Luvussa 8.1 tarkastelen uusien hallinnan mekanismien myötä Kaarnassa ja Aarnikossa rakentuvia hierarkioita. Pohdin opettajien luovaa tahtoa tarttua välittömästi syntyvässä oleviin hierarkioihin ja purkaa niitä. Tarkastelen kouluissa pienenä yhteiskuntana ilmeneviä oppilashierarkioita liittyen pääasiassa nuorten sosioekonomiseen, etniseen ja sukupuolitaustaan sekä nuorten ja opettajien mahdollisuuksia purkaa näitä hierarkioita. Palaan tutkimuksen alussa esittämiini hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien käytäntöihin (kuvio3.). Esitän tutkimuksen jälkeen terävöityneemmän jäsenyyksen kuudesta hierarkioiden purkamisen käytäntöalueesta. Tarkastelen nuorten ja opettajien hierarkioiden purkamisen käytäntöjä suhteessa näihin kuuteen käytäntöalueeseen. Kirjoitan opettajien luovasta tahdosta ja koulujen liikkumatilasta hierarkioiden purkamisen käytäntöjen mahdollistajina.

Luvussa 8.2 tutkin performatiivisuutta ja sitä, miten performatiiviset työskentelytavat mahdollistavat hierarkioiden taustalla olevien dikotomisten ja arvottavien jaotteluperiaatteiden, kuten mieli/ruumis-dikotomian ylittämisen. Performatiivisten työtapojen ja etenkin työtapojen, jotka sallivat ihmisen olla kokonaisena, myötä voidaan siis purkaa hierarkioita, mutta myös niitä rakentavia mekanismeja.

Luvussa 8.3 teen performatiivisen etnografiani ehkä suurimman hypyn. Kirjoitan kouluhierarkioiden eli koulujen välisten suoritus-, suosituimmuus-, maine- ja mielikuvahierarkioiden purkamisen mahdollisuuksista ja etenkin matalamman sosioekonomisen rakenteen alueen koulun Aarnikon mahdollisuuksista kohota kouluhierarkioissa. Argumentoin, että visuaalisten ja kuvataiteellisten, tunnedynaamisten, pedagogisesti rohkeiden ja performatiivisten hierarkioiden purkamisen käytäntöjen vuorovaikutuksissa ja dynaamisissa suhteissa hierarkioiden purkamisen mahdollisuudet voivat laajeta. Kirjoitan hierarkioiden purkamisen synergiasta ja laajenevasta spiraalista.

Luvun lopuksi tarkastelen tutkimuksen relevanssia ja pätevyyttä. Pyrin luomaan dialogia perinteisempien laadullisen tutkimuksen relevanssi- ja pätevyyskriteerien sekä postrukturalistisen ja taiteellisesti orientoituneemman tutkimuksen arviointikriteerien suhteen. Esittelen ideoitani tutkimuksen jatkamisesta Latinalaisen Amerikan kontekstissa keskittyen nuorten tunteelliseen toimijuuteen koulujen

tanssitiloissa. Ehdotan tutkimuksen ja hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien syventämistä taiteellistoinnallisenä tutkimuksena, joka toisi koululle lisäresursseja taitelija-tutkijoiden sekä kokonaisvaltaisen performatiivisen työskentely-ympäristön luomisen myötä.

## ***8.1 Koulun sisäisistä hierarkioista purkamisen mahdollisuuksiin***

Tutkimuksen lähtökohtana oli tarkastella, mitä tapahtuu, kun uudet koulumarkkinoihin liittyvät hallinnan mekanismit ja sosioekonomisesti erilaisilla asuinalueilla olevien koulujen arki kohtaavat. Olin kiinnostunut siitä, kasvattavatko uudet hallinnan mekanismit koulujen välisiä ja sisäisiä hierarkioita. Koin tärkeäksi myös analysoida sitä, miten olemassa olevia ja uusia järjestyksiä haastetaan ja puretaan. Uuden koulutuspolitiikan vaikutusten tutkimuksessa (esim. Ball 1997; 2001; 2003; 2006; Ball & Vincent 2006; Ball et al. 1995; Bernelius 2013; Lipman 2002; Popeau et al. 2007; van Zanten 2003; 2005; Whitty et al. 1998) on havaittu hierarkioiden kumuloitumista, alueellista eriytymistä ja keski- ja yläluokkien etuoikeutetun aseman vahvistumista.

Kentälle kouluihin meno yllätti minut monella tavalla. Hierarkioiden rakentumisen etnografinen tiheys (ks. Denzin 2003a; Geertz 1973; Schechener 2013; van Maanen 2011) eli niiden rakentumisen esiintyminen kentän tapahtumissa ja havainnointiaineistossa oli pienempi kuin kansainväliset tutkimukset antoivat odottaa. Sinänsä tämä ei ole yllättävää, sillä Suomestahan on kirjoitettu tasa-arvon mallimaana muun muassa PISA-tutkimuksiin liittyen (esim. Niukkanen 2006; Rinne 2006; Rinne et al. 2004; Simola 2005b). Koulutodellisuus ei kuitenkaan ollut hierarkiatonta. Erityisesti rehtorit, joilla on taloudellinen vastuu kouluista, kokivat koulujen välillä olevan kilpailutilanteen oppilaista.

Hierarkioita näytti rakentuvan painotetun opetuksen luokkien ja tavallisen opetuksen luokiksi kutsuttujen luokkien välille. Painotetun opetuksen tyttövaltaisuus tuli tutkimuskouluissa esille koulujen sisäisen jakautumisen muotona. Mikäli painotettua opetusta pidetään kulttuurisen hyväosaisuuden ja sofistikoituneen kulttuurimaun osoituksena (ks. Seppänen 2006; Seppänen et al. 2012a ja 2012b; Kosunen 2012; 2016; van Zanten 2005) tässä pienessä aineistossa näyttää siltä, että tytöt ovat tutkimuskouluissa kenttäjakson ajankohtana tämän hierarkian muodon (ks. esim. myös Gronow et al. 2009; Heikkilä 2008; Heikkilä & Kahma 2008; Kahma 2011) kärjessä. Näillä havainnoilla on yhteyttä suomalaisten kulttuuripääomaa ja sosiaalista eriytymistä koskeneen tutkimushankkeen (esim. Gronow et al. 2009; Heikkilä 2008; Heikkilä & Kahma 2008; Kahma 2011) löydöksiin. Hankkeen tutkimuksissa todettiin sukupuolen selittävän kulttuurimakua ja korkeakulttuuriseksi luokitellun kulttuurin kuluttamista ja valintoja enemmän kuin koulutuspääoman, esimerkiksi korkean koulutustason (Gronow et al. 2009, 47; Kahma 2011).

Nämä havainnot saattaisivat johtaa päättelämään, että sukupuolella ja tyttöydellä on uudenlaisia merkityksiä kulttuurisen hyvän jakautumisen sekä sosiaalisten erojen ja liikkeen kannalta (myös Savage 2000; Crompton et al. 2000; Devine et al. 2008). Toisaalta painotettujen luokkien tyttövaltaisuus saattaa kertoa myös siitä, että tyttöihin ja naisiin kohdistuu entistä moninaisempia vaatimuksia. Stipendikoukuksissa korostunut tyttöihin liitetty ahkeruuden ja tunnollisuuden vaatimus saattaa kertoa myös tyttöyteen ja naiseuteen liittyvistä kasvaneista kulttuurisista odotuksista ja paineista.

Painotetun opetuksen luokilla näytti Kaarnassa olevan enemmän valta-vaestötaustaisia nuoria kuin etnisen vähemmistötaustan omaavia nuoria. (ks. esim. Sepänen 2006; Kosunen 2016). Opettajat selittivät tätä paitsi nuorten vanhempien resursseilla myös, sillä että nuorten perheillä oli eriarvoiset mahdollisuudet teknologian ja internetin käyttöön, jota tarvitaan kouluvalintaa tehdessä. Teknologia mainittiin myös uutena hallinnan mekanismina. Aarnikossa vastaavaa hierarkiaa ei ilmennyt. Painotetun opetuksen luokkia kuvasi etninen moninaisuus.

Hierarkkisuuden kokemus epäoikeudenmukaisuutena siivilöityi jossain määrin yhteisöjen tunnedynamiikkaan, kun osalle opettajista annettiin työsuorituksen arviointiin perustuva palkanlisä. Hierarkkisuutta näytti ilmenevän myös koulujen performatiivisissa tilanteissa, kuten auditointitilaisuudessa. Koulut pisteytettiin lähikouluprosenttinsa toteutumisen suhteen. Toisin sanoin rakentui kouluauditointien hierarkia, jossa koulujen tuloksia määritteli heidän voimansa houkutella oppilaita. Toisaalta tämä järjestys saattoi tasapainottaa kouluhierarkioita, sillä tässä järjestyksessä matalamman sosioekonomisen rakenteen alueella sijaitseva koulu Aarnikko pääsi kohoamaan kouluhierarkiassa.

Välittömästi uusia hierarkioita purkavien käytäntöjen etnografisen tiheyden (esim. Denzin 2003a; Geertz 1973; Schechener 2013; Stich 2011) ilmeneminen koulujen arjen käytännöissä olikin yllättävän laajaa.<sup>86</sup> Aineistooni kirjautui hierarkioiden purkamisen käytäntöjä tiheämmin kuin osasin etukäteen odottaa niin uusien hallinnan mekanismien vaikutusten kuin sosiokulttuuristen hierarkioiden suhteen. Hierarkiat eivät näytä kivettyneiltä. Siinä, missä uusia hierarkioita rakentuu, niitä myös puretaan. Hierarkiat näyttävät olevan liikkeessä.

Opettajien suorituspalkkion eriarvoistavia vaikutuksia opettajat purkivat refleksiivisen leikillisyyden keinoin ja välittämällä opettajaedustajien kautta palautetta päätöksentekoon. Kenttäjakson lopussa vuonna 2010 opettajat puhuivat

<sup>86</sup> Tietysti tutkijan linssit ja silmät vaikuttavat näiden hierarkian muotojen ”löytämiseen” aineistosta. Väitän, että silmäni ovat olleet melko trimmattuja hierarkioiden paikantamisessa. Ennen kenttävaihetta fokusoiduin nimenomaan hallinnan ja vallan mekanismeihin ja vaikutusten tunnistamiseen ja käsitteellistämiseen (Hannus 2006; 2007a; Hannus & Simola 2010; Hannus et al. 2010) kuin myös hierarkioiden rakentumisen mekanismien tunnistamiseen (Hannus 2007b; Hannus & Simola 2010). Aineistoni on toki valikoitunut. Mikäli olisin havainnoinut oppitunteja, olisin voinut havaita oppilashierarkioita, joita ei tällä rajauksella tullut kirjataksi havainnointiaineistooni.

siitä, että työn suorituksen palkanlisä, sellaisessa muodossaan kuin sitä ajettiin sisään vuonna 2009, oli poistettu. Siinä missä auditointi rakentui hierarkkisemmaksi tilanteeksi Kaarnassa, Aarnikossa auditointi muodostui Aarnikon asemaa koulu-arvioinneissa kohottavaksi. Aarnikko pääsi korkeisiin pisteisiin. Tilaisuus muodostui yhteisölliseksi arvostuksenannon tilanteeksi. Auditointitilaisuudessa näytti syntyvän uutta tunnustusta (Bourdieu 2000; myös Foster 2013; Thompson 2006) Aarnikon kokonaisvaltaista työtä kohtaan.

Opettajat kutsuivat satunnaisesti joitain oppilaita ja kouluja silloin tällöin hyviksi ja huonoiksi haastatteluissa kuvatessaan kouluvalintatilanteen ja soveltuvuuskokeiden kontekstia. Pedagogiseen rohkeuteen liittyy kuitenkin pyrkimys ylittää tällainen luokittelu ja nuorten kokonaisvaltainen arvostaminen. Opettajat inspiroivat nuoria luomaan ja loivat yhdessä nuorten kanssa sekä kouluvierailijoiden siivittämänä mahdollisuustäyteisiä positiivisia tulevaisuuskuvia. Vaikuttaa siis siltä, että tutkimuksessa paikantamieni uusien hallinnan mekanismien hierarkkisoivat vaikutukset eivät näyttäneet muuttuneen kivettyneiksi hierarkkiseksi rakenteiksi kouluyhteisöissä.

Näyttää siltä, että Aarnikossa ja Kaarnassa puretaan myös monialaisesti kouluissa pienoisysteiskuntana esille tulevia nuorten sosioekonomiseen asemaan, etnisyyteen ja sukupuoleen. Erityisoppiluuteen<sup>87</sup> ja seksuaalisuuteen liittyvät hierarkiat ja niiden purkaminen tulevat aineistossani eksplisiittisesti esille harvemmin. Peilaan luvussa 2, kuviossa 3. esittämiäni hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien käytäntöjä tutkimukseni empiirisiin löydöksiin. Tutkimuksen lopputulemana hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien keskelle olen asemoinut luovan tahdon ja liikkumatilan käsitteet.

Opettajien luovan tahdon, heidän spontaanien kutsujensa ja kertomustensa myötä minulle avautui ennalta arvaamaton näköala hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien tutkimiseen. Opettajienkokouksissa ja koulun arjen tilanteissa oli yllättävän paljon liikkumatilaa. Hans Joas (2008) on luonnehtinut kontingenssin aikakautta. Kontingenssin aikakaudella Joas (2008, 209) tarkoittaa yksilöllisten toimintamahdollisuuksien kasvua. Kontingenssin käsitteeseen liittyy vapaan tahdon ajatus. Ihmiset ovat vapaita tekemään elämäänsä koskevia valintoja, vaikkakin valintojen tekoon liittyvissä resursseissa on eriarvoisuutta ihmisten välillä. Kontingenssi on vastakohta välttämättömälle ja mahdottomalle. Kontingenssiin liittyy siis sattuman ja mahdollisuuden käsitteet. Vapaan tahdon, mahdollisuuksien ja sattumanvaraisuuden huomioiminen kiteytyvät kontingenssin käsitteessä.

---

<sup>87</sup> Opettajat puhuivat erityisopetuksen nimityksen saaneista nuorista osana muita nuoria. Toisin sanoen heitä ei erityisesti erotettu opettajien puheessa. Tästä syystä monet seuraavista hierarkioiden purkamisen käytännöistä, jotka ovat toteutuneet Aarnikossa ja Kaarnassa, ovat koskeneet myös erityisopetuksen luokilla olleita nuoria ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa tai he ovat saattaneet olla osallisina tilanteissa. Lähinnä erityisopettajien haastatteluissa tarkasteltiin erikseen koulun arkea erityisopetuksen oppilaiksi nimettyinä oppilaina ja heidän kannaltaan. Esille tuli etenkin pajamuotoisen oppimisen merkitys nuoren itsetunnon ja oppimisen mahdollisuuksien paranemisessa.



Ehkäpä koulun toimijoiden vapaa tahto (Joas 2008; Simola et al. 2010; ks. myös Foucault 1998c–1998f; 2000d) sekä koulujen arjen moninaisuuteen sisäänkirjautuva luovuus (de Certeau 1989; Joas 2008) herkistävät koulujen toimijoita välittömään hierarkioiden purkamiseen. Voi olla, että hierarkioiden purkamisen mahdollisuudet kasvavat, kun kouluissa vallitsee tietynlainen tahtotila. Joasin (2008) käsitteellistämän vapaan tahdon sijaan puhun luovasta tahdosta, koska haluan korostaa jokaisen toimijan luovia mahdollisuuksia. Siihen liittyvät myös yhteisössä vallitseva positiivinen tunnedynamiikka, ilon ja keveyden kokemukset, jotka puolestaan näyttävät vahvistavan luovaa toimijuutta.

Joasin (2008) käyttämän kontingenssin sijaan käytän liikkumatilan käsitettä. Aarnikon Ronja käyttää itse liikkumatilan käsitettä kuvatessaan uudenlaisia toimintamahdollisuuksia koulutilassa. Liikkumatilan käsitteeseen sisältyy ajatus koulutilassa fyysisesti mahdollistuvasta liikkeestä, että koulunkäynnin puitteiden tarjoamasta liikkumatilasta. Esitän koulun toimijoiden ja kouluyhteisöjen luovan tahdon sekä liikkumatilan tärkeinä lähtökohtina hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien ymmärtämiselle sekä hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien avautumiselle.

Liikkumatilan käsite näyttää merkitykselliseltä myös suomalaisen koulutuksen kentän kannalta. Suomesta on siis kirjoitettu tasa-arvon mallimaana (ks. esim. Niukko 2006; Rinne 2006; Rinne et al. 2004; Simola 2005b). Suomalaisen opettajan työlle on myös nähty kuvaavana suhteellisen korkea autonomia (esim. Simola 1995; Simola 2005b; Simola et al. 2010). Tutkimusaineiston pohjalta näyttää siis siltä, että ainakin tutkimuskouluissa hierarkioiden kyseenalaistaminen ja purkaminen mahdollistuu. Näyttää myös siltä, että hierarkioiden ei anneta kivettyä. Tasa-arvon perinteellä ja opettajan työn autonomialla saattaa siis olla vaikutuksensa siihen, minkälaiset hierarkioiden purkamisen mahdollisuudet kouluissa realisoituvat. Vaikkakin kansallinen opetussuunnitelma määrittelee hyvän osaamisen, eli arvosanan 8, kriteereitä ja monia tavoitteita kullekin oppiaineelle, opettajilla on kuitenkin suhteellisen paljon autonomiaa esimerkiksi opetuksen toteutustavoissa, luokahuonetilan järjestelyissä ja koulunpidon arkkitehtuurissa (ks. Väättänen 2013). Myös nuorilla näyttäisi olevan strukturoitujen koulupäivien sisällä myös hengähdyksen hetkiä ja liikkumatilaa esimerkiksi tanssia. Tärkeiltä näyttävät myös koulun taloudelliset resurssit, erään opettajan sanoin ”taloudellinen liikkumavara”. Kouluilla on liikkumavaraa järjestää roolileikkipäiviä, kuvataidenäytelyitä sekä performatiivisia, pajamuotoisia, kokeellisia ja monimenetelmällisiä oppimistiloja, vierailuja eri alojen kulttuuriin organisaatioihin ja liikkua koulutilojen ulkopuolella. Koulun sosiaalisilla verkostoilla ja kouluvierailijoilla näyttäisi myös olevan merkityksensä liikkumavaran ja -tilan tunnussa.<sup>88</sup>

<sup>88</sup> Edelleen korkeakulttuurisemmiksi kutsuttujen (esim. Bourdieu 2002a; Gronow et al. 2009; Kahma 2011) kulttuurimuotojen, kuten klassisen tai jazz-musiikin, tuominen lähemmäksi oppilaita heille tutumman taidetoiminnan, kuten rap- tai populaarimusiikin,

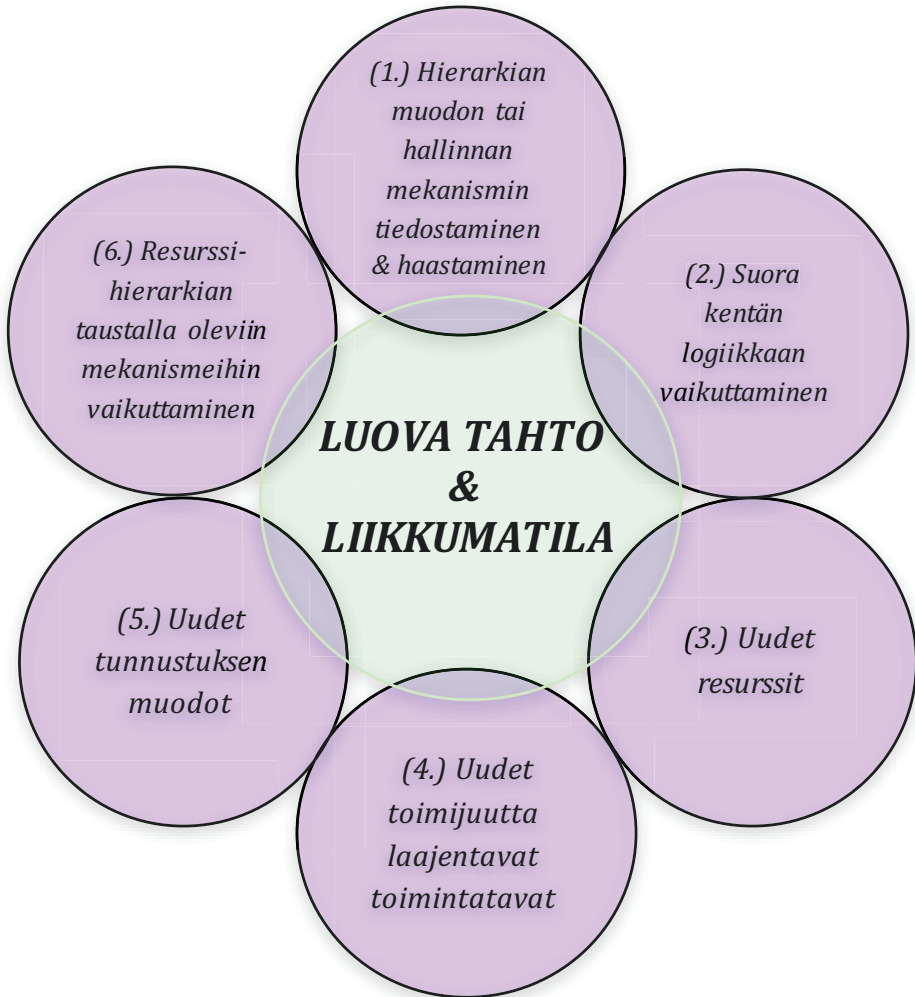
Tämän liikkumatilan (ks. Joas 2008; Simola et al. 2010) tunnistaminen ja tunteminen vaikuttavat tärkeiltä hierarkioiden purkamisen käytännöissä. Tästähän toimijuudessa (*agency*) on pitkälti kyse (ks. esim. Anttila 2003; Brunila 2009; Kauppi 2007; Liimakka 2013; Rainio 2010): toimintamahdollisuuksien laajenemisesta ja tunteesta omien vaikutusmahdollisuuksien kasvamisen suhteen. Bourdieu (2000) on kuvannut mahdollisuuksien tilan avautumista *play*-metaforan kautta. Tarkemmin ottaen hän puhuu mahdollisuuksien tilan avautumisesta tennispelin, musiikkiperformanssin ja leikin esimerkkien avulla. Tehdessään niin sanotun virheen tai poikkeaman pelin säännöistä tai musiikinsoiton kaavasta toimija tulee tietoiseksi näistä toimintaa määrittävistä mekanismeista ja omista käyttäytymistavoistaan (*habitus*). Tämän paljastumisen ja tietoisuuden kautta avautuu refleksiivinen mahdollisuuksien tila.<sup>89</sup> Useat tässä tutkimuksessa esittelemäni havainnointiotteet opettajienkokouksista osoittavat, kuinka koulujen toimijat ovat tietoisia koulumarkkinoiden mekanismeista ja kuinka näitä mekanismeja yhdessä tarkastelemalla heille myös avautuu toisin tekemisen tiloja (ks. esim. Berg 2010; Brunila 2009; Liimakka 2013) ja uudella lailla toimimisen tiloja (Böhler 2010; Deleuze 1997; 2002; 2013).

Seuraava Kuvio 9 on uudelleen jäsenitys luvussa 2 esittämästäni kuviosta 3. Kuvion 3 kuusi käytäntöaluetta ovat saaneet uuden täsmentyneen muotoilun seuraavassa kuviossa 9. Peilaan siis seuraavaksi tutkimuksen empiirisiä löydöksiä näihin käytäntöalueisiin. Kuvion keskelle olen asemoinut opettajien luovan tahdon ja kouluyhteisössä vallitsevan liikkumatilan käsitteet. Keskeisiksi luovan tahdon ja liikkumatilan käsitteet nousivat empiiristen havaintojen ja opettajien haastattelujen perusteella. Voisi ajatella, että hierarkioiden purkamisen käytäntöalueista esimerkiksi (3.) uusia resursseja tai (4.) toimijuutta laajentavia toimintatapoja voi syntyä nuorille muissakin ympäristöissä perheestä, vapaa-ajan ja luonnon ympäristöihin. Tutkimuksen kohteena oli kuitenkin hierarkioiden purkamisen mahdollistuminen kouluyhteisöissä, pakkomuotoisessa ja joukkomuotoisessa instituutiossa. Luovalla tahdolla ja koulujen arjen liikkumatilalla haluan havainnollistaa analyysini lopputulemana niitä kouluyhteisön ja kouluarjen lähtökohtia, jotka mahdollistavat ja monipuolistavat erilaisia ja eri käytäntöalueisiin liittyviä hierarkioiden purkamisen käytäntöjä tutkimissani konteksteissa.

---

kautta näyttää merkitykselliseltä. Oppilaita osallistavalla ja koulun monipuolisia resursseja, oppilaiden taitoa ja tunnedynamiikkaa visualisoivalla koulun omalla lehdellä voi olla vaikutusta kouluyhteisön dynamiikkaan ja kouluhierarkioiden purkautumiseen.

<sup>89</sup> Foucault on kuvannut kalligrafian työskentelyä ja muutoksen mahdollistumista. Kalligrafi pyrkii jäljentämään visuaalisia symboleita, ja kun hän tekee niin sanotun virheen, hän tulee samalla tietoiseksi tätä työtä määrittävistä säännöistä. Samalla hän on tullut luoneeksi vähän aikaisemmasta poikkeavan uudenlaisen muodon. Pikku hiljaa, uusien symbolien toistojen kautta, muoto voi muuttua kokonaan toiseksi. Foucault kirjoittaa asenteittaisesta metamorfoosista, muodonmuutoksesta. Hän havainnollistaa tällä esimerkillä inhimillisen muutoksen mahdollisuuksia. Nähdäkseni hän käyttää tätä esimerkkiä myös laajemman sosiaalisen muutoksen metaforana. (Foucault 1998d, 195–196.)



**Kuvio 8.** Luova tahto, liikkumattila ja hierarkioiden purkamisen käytäntöalueet

Olen käyttänyt purkamisen käsitettä, koska se voi viitata yhteenkin pieneen tekoon ja toisaalta myös laajaan ja pidempiaikaiseen prosessiin. Käsitteeseen liittyy nähdäkseni armollisuuden ajatus koulutuksen kentän toimijoita kohtaan. Pienikin asia voi olla merkityksellinen. Hierarkian purkamista voi siis olla pienikin teko, joka edistää esimerkiksi hierarkiassa epäsuotuisassa asemassa olevan nuoren toimijuuden tunnetta. Sen ei tarvitse tarkoittaa sitä, että tietty sosioekonominen järjestys kokonaan purkautuisi tai että yläluokkien tulisi välittömästi luopua omastaan kulttuurisesta hyvästä. Kyse on enemmänkin siitä, kuinka hierarkioissa matalammissa asemissa oleville nuorille avautuu enemmän mahdollisuuksia hyvään elämään ja vastaavasti kouluyhteisöille luoda näitä edellytyksiä.

Pienien tekosten lisäksi kokonaisvaltaisemmin katsottuna hierarkioiden purkamista voi tapahtua useiden toisiaan tukevien käytäntöjen vuorovaikutuksessa.

Olen aikaisemmin esittänyt jäsenyykseni hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien kuudesta käytäntöalueesta. Tässä tutkimuksen lopputulemana esitän, että yksi mahdollinen tapa jäsentää hierarkioiden purkamisen käytäntöjä on seuraava tutkimuksen alusta tarkentunut jäsenitys. Hierarkioiden purkamista voi olla (1.) hierarkian muodon tai hallinnan mekanismin tiedostaminen ja haastaminen kouluyhteisössä, (2.) suora (koulutuksen) kentän toimintalogiikkaan vaikuttaminen, (3.) uusien resurssien luominen etenkin hierarkiassa matalimmissa asemissa oleville, (4.) uusien toimijuutta laajentavien toimintatapojen syntyminen, (5.) uusien resurssihierarkiaa purkavien tunnustuksen muotojen syntyminen sekä (6.) resurssihierarkian taustalla oleviin mekanismeihin vaikuttaminen. Kuten olen tutkimuksen alkuosassa kirjoittanut, tietty hierarkian muoto tai yhden henkilön epäsuotuisa asema saattavat purkautua tilanteisesti tai kokonaan yksittäisen kuviossa havainnollistetunkin käytännön myötä.

Seuraavaksi kuvaan hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien käytäntöjä tutkimuksen löydösten avulla. Hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien käytäntöympyrät olen sulkeistanut, koska prosessi ei välttämättä etene tietyssä yksiselitteisessä järjestyksessä. Tarkastelen hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia tässä luvussa nimenomaan koulun sisällä tapahtuneiden hierarkioiden purkamisen käytäntöjen kannalta. Löydöksissä korostuu selkeästi enemmän Aarnikko, sillä keskitin pedagogisen rohkeuden analyysin Aarnikon aineistoon. Visuaalisuuden ja kuvataiteen kannalta hierarkioiden purkamisen käytäntöjä ilmeni molemmilla kouluilla. Tunne dynamiikkaan liittyviin hierarkioiden purkamisen käytäntöihin siivilöityi enemmän havaintoja Aarnikosta. Performatiivisia hierarkioiden purkamisen käytäntöjä ilmeni melko samassa määrin kummassakin koulussa.

(1.) Hierarkian muodon tai hallinnan mekanismin tiedostaminen ja haastaminen (esim. Bourdieu 1990; Bourdieu 2000, 162; 2008; Bourdieu & Waquant 1992; Foucault 1997b; Foucault 1998d, 188; 2000d; 2005c): Opettajat paljastavat uusien hallinnan mekanismien, kuten opettajien palkanlisän tai kouluvalinnan hierarkkisia vaikutuksia etenkin refleksiivisen leikillisissä opettajienhuonetilanteissa sekä performatiivisissa tilanteissa, kuten vanhemmille esittäytymisessä ja auditoinnissa. Nämä tilanteet ovat myös osoituksia opettajien luovasta tahdosta ja opettajienhuonetilanteissa olevasta liikkumatilasta. Myös yhdessä tekemämme refleksiiviset haastattelut ja niihin kuuluneet dialogiset keskustelut osoittautuivat tilanteiksi, joissa vallitsevista hierarkioista, ja niiden rakentumisen mekanismeista tuli tietoiseksi ja niitä haastettiin.

Performatiiviset tilanteet, kuten stipendien jako, muotinäytös sekä nuorten spontaani tanssi, ovat tilanteita, joissa etnisyyteen liittyvät hierarkiat ja osallisuuden erot paljastuivat opettajille. Sateenkarilipun salkoon nostaminen on tilanne, jossa koulussa rakentuva seksuaalisuuteen liittyvä hierarkia ja nimittely tulee paljastetuksi ja haastetuksi. Stipendikokouksessa stipendi on menossa valtaväestötaustaiselle tytölle, mutta lopulta sinnikkäiden opettajien ansiosta lavalle asteelee etniseltä taustaltaan vähemmistötaustainen Ayo.

(2.) (Suora) vaikuttaminen koulutuksen kentän logiikkaan ja päätöksentekoon (ks. Bourdieu 1996a; 1998; 2000): Opettajat pyrkivät ammattiyhdistystoiminnan ja edustushenkilöiden kautta vaikuttamaan siihen, että kouluyhteisön lähtökohdat huomioitaisiin paremmin koulubudjetin määrittymisessä. Opettajat antoivat palautetta hierarkkiseksi koetusta opettajien työn arviointiin perustuvasta palkkiojärjestelmästä. Palkkiojärjestelmä poistettiin seuraavana vuonna käytöstä. Opettajien tapa purkaa yhteisöllisesti hierarkkiseksi koetut tavoiteryhmät kertoo myös opettajien hierarkiatietoisuudesta sekä mahdollisuudesta haastaa ja purkaa tällaisia jaotteluita.<sup>90</sup>

(3.) Uudet resurssit (esim. Bourdieu 1996a; 1998; 2000; 2002a; 2002b; 2006; Reay 1997; 2004a): Uusien resurssien, voimavarojen ja taitojen syntymisen mahdollistaminen ja mahdollistuminen hierarkioissa epäsuotuisimmissa asemissa oleville nuorille ja yhteisöille saattaa olla seuraava askel hierarkioiden mahdollisuuksien kehässä. Tällöin resurssien epäsuhtaan perustuva hierarkia saattaa ainakin osittain tasapainottua. Pedagogisen rohkeuden yhteisölliset käytännöt edistävät sosioekonomisessa ja etnisessä hierarkiassa matalalle asemoitujen nuorten emotionaalisten resurssien, itsetunnon ja elämänrohkeuden paranemista sekä uusien taitojen<sup>91</sup> ja koulutuksellisten resurssien omaksumista. Nuorille näyttää syntyvän kaikkien Bourdieun (esim. 1998; 2002a; 2000b; 2006) kuvaamien kulttuuristen ja akateemisten sekä sosiaalisten resurssien kannalta merkittäviä uusia resursseja eli taitoja. Elämän rohkeuden kannalta liikunnan harjoituksilla on merkitystä.

Aarnikon oppilaista lähes kaikki saavat myös peruskoulun päättötodistuksen ja jatkavat jatkokoulutukseen. Monille nuorille näyttää siis mahdollistuvan myös koulutuksellisten ja yhteiskunnallisten hierarkioiden kannalta kaksi merkittävää resurssien muotoa, peruskoulun päättötodistus ja jatkokoulutuspaikka (Bourdieu & Passeron 2000; Harker 2000; Silvennoinen 2002).<sup>92</sup> Performatiivisuuden muodot, kuten tanssi, roolileikki, esitystaide ja musiikki avaavat mahdollisuuksia luoda uusia fyysisiä, emotionaalisia ja kulttuurisia resursseja. Kuvataiteen opetus, etenkin nuoren oman kokemuksellisuuden huomioiva kuvataide, mahdollistaa uusien kuvataiteellisten taitojen syntymisen myös hierarkioissa matalalle ase-

<sup>90</sup> Oppilasryhmän toiminta ja nuorten kouludemokratia toimiessaan nuorten toimijuutta lisäävänä ja koulujärjestelmän hierarkkisiin piirteisiin vaikuttavana voisi kuulua myös tähän hierarkioiden purkamisen käytäntöalueeseen. En valitettavasti päässyt havainnoimaan näitä tilanteita.

<sup>91</sup> Aineistossa tulee esille oppimisen taitojen, elämäntaitojen ja -rohkeuden laajeneminen, liikunnalliset taidot, pitkäjänteisyyden kehittyminen, kriittisen lukutaidon omaksuminen, kielellis-kuvallinen lukutaito, kuvataiteen ja käsityön taidot, kokonaisvaltainen ymmärrys luonnontieteellisistä ja matemaattisista ilmiöistä kuin myös kulttuurien, taiteen, kirjallisuuden ja historian tuntemus.

<sup>92</sup> Aarnikon tilanne näyttää siis olevan vastaesimerkki usein matalan sosioekonomisen rakenteen alueisiin liitetyistä ilmiöistä, joita on kutsuttu esimerkiksi koulupudokkuudeksi tai syrjäytymiskiarteeksi (ks. esim. Bernelius 2013; Hannus 2007b; Helne 2002; Silvennoinen 2002).

moiduille nuorille. Voisi ajatella, että se mahdollistaa myös uusien emotionaalisten resurssien syntymistä. Voisi ajatella, että uusia sosiaalisia resursseja syntyy nuorille heidän päästessä liikkumaan kaupunkitilassa sekä vierailuilla museoissa ja muissa kulttuuri- ja tiedealan organisaatioissa.<sup>93</sup>

(4.) Uudet toimijuutta laajentavat toimintatavat: Usein vanhat rajaavat käyttäytymistavat ja -tottumukset näyttäisivät poistuvan, kun tilalle tulee uusia toimintatapoja (ks. esim. Berg 2010; Gronow 2011; Liimakka 2013; Foucault 1998c-1998f; 2005c) tai ihminen vahvistaa uudenlaista olemisen tapaa (esim. Böhler 2010; Deleuze 1997; 2013). Näin ollen ulossulkevien käyttäytymistapojen purkamisen erottaminen nuorten osallisuutta ja toimijuutta laajentavien toimintatapojen luomisesta ja vahvistamisesta (ks. esim. Berg 2010; Bourdieu 2000; Böhler 2010; Deleuze 1997; 2002; 2013; Liimakka 2013) onkin ehkä keinotekoista. Merkitykselliseltä näyttää sellaisen koulun tunneilmapiiirin luominen, missä nuorten ei tarvitse pelätä epäonnistumista. Epäonnistumisen pelon poissaollessa avautuvat uudet mahdollisuudet. Nuoria ehdoitta arvostavan vuorovaikutuksen luominen on keskeistä suoritusten arvostamisen sijaan. Pedagogisesti rohkea toiminta perustuu siis nuorten kokonaisvaltaiselle arvostamiselle ja hyväksynnälle. Arvostava vuorovaikutus ja uusien taitojen harjoitteluun innostaminen ovat omiaan vahvistamaan nuorten elämänrohkeutta.

Opettajat pyrkivät myös kyseenalaistamaan nuorten kanssa negatiivisia omakuvia. Yhdessä puretaan myös negatiivisia koulukuvia sekä nuoria ja kouluja kategorisoivaa kieltä, joka luo perustaa nuoren itsetunnolle ja omanarvontunnolle. Pedagogisesti rohkeaan vuorovaikutukseen kuuluu nuorten mahdollisuuksiin uskomisen nuoren taustasta riippumatta sekä positiivisten tulevaisuudenkuvien yhdessä luominen ja vahvistaminen. Opettajat eivät toimi yksin vaan yhdessä koulujen oppilashuollon yhteistyöverkostoihin kuuluvien ihmisten, taiteen kentän ihmisten ja toisten nuorien kanssa.

Myös kuvataiteella ja kuvan tekemisen myötä mahdollistuvalla läsnä olevalla ja arvostavalla vuorovaikutuksella voi olla tärkeä merkitys nuoren uuden minäkuvan ja itsetunnon paranemisessa. Kuvataideopettajat kertovat kuinka kuvan tekeminen voi olla vaikeassa asemassa olevaa nuorta eheyttävä prosessi. Tästä esimerkki on onni-aiheisten omakuvien tekeminen Aarnikossa. Valokuvauskerho on auttanut etnisen vähemmistötaustan nuoria käsittelemään ulossuljetuksi tulemisen kokemuksia. Vastaavasti käsityössä voi saada konkreettista näkyvää tehtyä, joka voi eheyttää, jolla voi olla tärkeä merkitys nuoren toimijuuden kasvussa. Kokeellisten ja elämyksellisten oppimisympäristöjen ja opiskelutapojen myötä nuorille näyttää mahdollistuvan erilaisia tarttumapintoja ja innostavia tekijöitä uuden oppimiseen.

---

<sup>93</sup> Aarnikon opettajat kanssaluovat kouluvalinnassa tukevia koulutuksellisia resursseja nuorten vanhemmille. Kaarnan vanhempainillassa vanhempienkanssaluodaan myös emotionaalisia resursseja.

Kouluissa vallitsevan liikkumatilan myötä mahdollistuvat spontaanit tanssitilanteet, roolileikkipäivä, eri genrejä silloittavat musiikkiesitykset, kuin myös liikuntatuntien voimistelu näyttävät merkityksellisiltä tiloilta kokeilla uudenlaisia, rohkeampia ja osallisempia toimintatapoja. Aarnikossa on rakentunut kulttuuri, jossa tanssi mahdollistuu myös pojille. Koulun ulkopuolisissa organisaatioissa vierailut avaavat nuorille useita mahdollisuuksia päästä sisälle korkeakulttuuri-seksikin (esim. Bourdieu 2002a; Kahma 2011) luonnehdittuihin taiteen, musiikin, teatterin ja kuvataiteen organisaatioihin ja työtapoihin. Nuoret pääsevät vierailemaan myös luonnontieteellisissä tutkimusorganisaatioissa. Nämä vierailut voivat mahdollistaa myös uusien kulttuuristen resurssien lisäksi myös uusien sosiaalisten resurssien syntymisen.

(5.) Uudet tunnustuksen muodot: (Bourdieu esim. 1998; 2000; 2003) Sekä Aarnikossa että Kaarnassa useissa performatiivissa tilanteissa, kuten nuorten tanssitilanteessa, musiikkiesityksissä ja kuvataidenäyttelyssä, syntyy uusia tunnustuksen ja arvostuksen muotoja valtaväestöstä poikkeavan etnisen taustan omaaville nuorille kuin myös nuorille, jotka elävät arkeaan erityisoppiluuden vuoksi poikkeavien opetus- ja oppimisjärjestelyiden mukaan. Näissä tilanteissa myös tytöt pääsevät koulutiloissa esille monipuolisin tavoin vastapainona tutkimushavainnoille, joiden mukaan pojille sallitaan enemmän tilan- ja äänenkäyttöä ja näkyvyyttä koulutiloissa (esim. Gordon 2008, 27; Gordon et al. 2000). Siinä, mitä olen kutsunut pedagogisen rohkeuden käytännöiksi, näyttää olevan myös paljon kyse jokaisen oppilaan arvostamisen ja häneen uskomisen tärkeydestä katsomatta hänen taustaansa.

Pedagogisessa rohkeudessa toimintatapana on keskeistä itsensä arvostaminen ja nuorten itsearvostuksen lisääntymisen tukeminen. Itsen arvostaminen ja yhteisössä kertautuva jäsenten itsensä ja toisten arvostaminen purkavat ulkoisen hyväksynnän tavoittelun, tiukan vertailun ja ihmisten ja koulujen kärkeen luokittelun mekanismeja ja niiden synnyttämiä hierarkioita. Vahva itsen ja yhteisön jäsenen vastavuoroinen arvostus näyttävät toimivan vastakäytäntöinä yksipuolisille ulkoisille tunnustusjärjestelmille ja koulujen arvottamisen periaatteille.

(6.) Resurssihierarkian taustalla oleviin mekanismeihin vaikuttaminen: Yksi keskeinen hierarkioita rakentava arvottava periaate näyttää edelleen olevan mieli/keho-hierarkia, josta muun muassa Descartes on kirjoittanut. Vastaavasti teoreettinen/käytännöllinen-hierarkia sekä rationaalinen/emotionaalinen-hierarkia ja näiden hierarkioiden kimppu näyttävät läpäisevän useita kouluissa esille tulevia hierarkioiden muotoja. (Esim. Anttila 2003; 2009; Bourdieu 1996a; 1998; Bourdieu & Passeron 2000; Gordon et al. 2000; Berg 2010; Hyvönen 2007; Härmäläinen 2007; Käyhkö 2006.) Kaarnassa nuorten esittämässä luonnonsuojeluun liittyvissä esityksissä on piirteitä mieli-keho-hierarkian ylittämisestä. Seuraavassa luvussa 8.2. kirjoitan tarkemmin hierarkioita rakentavien mekanismien purkamisesta.

## *8.2 Hierarkioita rakentavat mekanismit ja lupa olla kokonaisena*

Edellisessä alaluvussa olen kirjoittanut hierarkioiden purkamisesta uusien tunnustuksen ja kunnioituksen muotojen myötä. Olen kirjoittanut opettajan itsen arvostamisen ja nuorten itsen arvostamisen merkityksestä vastavoimana kärjistyneille hierarkkisille järjestyksille. Uudenlaisia tunnustuksen ja yhteisöllisen kunnioituksen muotoja näyttää mahdollistuvan koulun performatiivisissa tilanteissa, kuten nuorten spontaanissa tanssitilanteessa.

Hierarkioiden rakentumisen perusta on aistijärjestelmämme havaitsemisissa eroissa. Eroista tulee hierarkkisia järjestyksiä silloin, kun näihin eroihin aletaan liittää ja vakiinnuttaa arvottavia periaatteita ja kategorisointeja. Useiden tutkimusten mukaan mielen toiminnoilla, kognitiolla, rationaalisuudella ja akateemisuudella on edelleen ylivalta suhteessa kehollisuuteen ja käytännöllisyyteen (esim. Anttila 2003; 2009; Berg 2010; Bourdieu 1996; 1998; Bourdieu & Passeron 2000; Gordon et al. 2000; Guttorm 2014; Hyvönen 2007; Käyhkö 2006).<sup>94</sup> Poikkeuksena edellä mainituista dikotomioista näyttäisi olevan rationaalisuus/emotionaalisuus-jaottelu. Tyttöyteen, naiseuteen ja äitiyteen monesti liitetty emotionaalisuus ja tunnetaidot ovatkin kohonneet jo arvokkaaksi resurssiksi (esim. Bjerg & Staunaes 2011; Jokinen 2010; Reay 2000; 2004a).<sup>95</sup>

bell hooks (2003) kirjoittaa ihmisen kokonaisvaltaisen olemisen merkityksestä hierarkioiden purkamisessa. Kokonaisvaltainen oleminen tarkoittaa hänelle mielen, kehon ja sydämen yhtenäisyyttä. Tällaisia eheyttäviä tiloja salliva pedagogiikka luo myös perustaa kohottavalle yhteisöllisyydelle, jossa toinen kohdataan arvostavasti (Ryoo et al. 2009). Vaikuttaa siltä, että monet tässä tutkimuksessa paikannetut hierarkioiden purkamisen käytännöt, kuten omakuvan luominen, nuorten spontaani tanssi, opettajan tapa avata liikkuma- ja tanssitilaa kuvataiteenluokkaan, luonnon suojeluun liittyvät performanssit, kokonaisvaltaiset oppimisympäristöt, roolileikkipäivät sekä opettajien refleksiivinen leikkillisuus ja huumori, eri genrejä silloittava musiikki ylittävät mieli/ruumis-, akateeminen/käytännöllinen- ja rationaalinen/emotionaalinen-dikotomiat ainakin jossain määrin. Niissä voi mahdollistua kokonaisvaltaisempi läsnäolo, kokevana, tuntevana, kehollisena,

<sup>94</sup> Esimerkiksi Bourdieu (1990; 2002a; 2002b) argumentoi ja osoittaa empiirisillä tutkimuksillaan, miten jaot mieleen ja ruumiiseen, teoreettiseen ja käytännölliseen, joissa ensimmäinen dominoi jälkimmäistä, ovat keskeisiä arvottamisen periaatteita ja mekanismeja, jotka rakenteistavat yhteiskuntaluokkahierarkiaa kuin myös hierarkiaa valtaväestöjen ja alkuperäisväestöjen välillä.

<sup>95</sup> Kognitiotieteilijä ja neurologi Antonio Damasio (2000) mukaan tunteet vaikuttavat keskeisesti myös kognitiivisiksi kutsuttuihin päätöksentekotilanteisiin, valintatilanteisiin ja eettiseen harkintaan. Toisin sanoin tunteiden irrottaminen kognitiosta ja rationaalisuudesta tai asettaminen irralliseksi tai vastakohtaiseksi on vääristävää. On itsestään selvää, että ilman kehoa ei ole mieltä. Damasio tarkentaa, että monet tunteelliseksi tai kehon motoriseksi kutsutut toiminnot vaikuttavat ”mielen” toimintaan, kuten päätöksentekoon.



ajattelevana itsenä. Tähän mahdollistumiseen liittyy tietysti se, että muita vahvasti hierarkkisoivia periaatteita ei rakennu näihin oppimistiloihin.

Tällaiset performatiivisiksi kutsumani käytännöt kuin myös koulun kokonaisvaltainen ja positiivinen ja rehellinen visuaalistaminen sekä kaupunkitilassa tapahtuvat esitykselliset tilanteet voivat olla mahdollisuuksien tiloja hierarkioiden purkamiseen, ja joissa myös yhtä perimmäistä yhteiskunnallisia hierarkioita rakentavaa mekanismikimppua – mieli/ruumis, akateeminen/käytännöllinen, rationaalinen/tunteellinen (esim. Anttila 2003; 2009; Berg 2010; Bourdieu 1996; 1998; Bourdieu & Passeron 2000; Gordon et al. 2000; Guttorm 2014; Hyvönen 2007; Käyhkö 2006) – puretaan samanaikaisesti.

Tämän ei tarvitse tarkoittaa sitä, että kouluissa sukellettaisiin kokopäiväisesti vaan mielikuvituksen maailmoihin ja unohdettaisiin muu ympäröivä maailma tai että kaikki koulujen oppimismuodot tulisi muuttaa tai ymmärtää taiteellisina. Tutkimuksen löydökset eivät poista yhden oppiaineen sisällä tapahtuvan opetuksen merkitystä ja siinä kontekstissa mahdollistuvaa nuoren toimijuuden kasvua. Voisiko ajatella, että luovia eettisesti kestäviä performatiivisia käytäntöjä voisi integroida vahvemmin mukaan koulujen arkeen, pehmeällä tavalla, jossa osallistumisen kynnyks ei olisi liian suuri nuorille?

Yksi jo toteutettu esimerkki tällaisesta toimintatavasta on Kartanonkosken koululla toteutettu Eeva Anttilan johtama Koko koulu tanssii! -hanke. Hankkeen lähtökohtana on ollut tanssin integroiminen oppiaineisiin tavalla, jolla kaikki luokkatasot saavat tanssin opetusta. Tanssituntien aihekokonaisuudet ja tavoitteet ovat nousseet kunkin opetettavan aineen teemoista. Kartanonkosken yhtenäiskoulussa tanssia on integroitu matematiikan, äidinkielen, vieraiden kielten, biologian, ympäristöopin ja kansanperinteen sekä maantiedon ja kansainvälisyyskasvatuksen oppiaineisiin. Hankkeen ideana on ollut kehittää tanssiin liittyvien tietojen ja taitojen lisäksi muihin oppiaineisiin liittyviä tietoja ja taitoja, luoda jokaiselle oppilaalle mahdollisuus kehittää myönteistä suhdetta omaan kehoonsa ja sen ilmaisullisiin mahdollisuuksiin sekä kehittää myös sosiaalisia taitoja ja itsetuntemusta. (Anttila 2013; Karimäki, Norppa & Nyman 2012.) Koko koulu tanssii! -hanke purkaa nimenomaan mieli/keho-hierarkiaa kuin myös akateemisten ja taito- ja taideaineiden väliseen jaotteluun liittyvää teoreettisuuden ja käytännöllisyyden hierarkiaa. Tällaiset oppimisympäristöt mahdollistavat myös liikkeen ja esittämisen kautta mahdollistuvan tunteellisen innostuksen ja ilon (esim. Anttila 2003; 2006; 2013; Engel 2008; Stinsson 1997) ja liikkeeseen liittyvän mielikuvituksen käytön sekä luovan motivoivan pohjan oppimiselle.

Performatiivisuus tai esitykselliset työskentelytavat ja ympäristöt eivät myöskään ole itsessään sisäsyntyisesti taianomaisesti vapaita tai autuaita hierarkioiden rakentumisen tilanteista. Performatiiviset ja esitykselliset työskentelytavat ovat osa sosiaalista todellisuutta siinä missä muunkinlaiset käytännöt. Esimerkiksi Augusto Boal (1979) on kritisoinut ja osoittanut, kuinka teatteri taiteenmuotona voi

päätyä vahvistamaan kulttuurieliitin asemaa hierarkiassa ja ihmisiä hierarkkisoivia mekanismeja vetäessään rajaa aktiivisten esiintyjien, pääesiintyjien, taustaesintyjien ja katsojien (*spectators*) välille, jotka eivät pääse vaikuttamaan siihen, mitä esitetään. Myös tanssin tutkimuksessa on havaittu tilanteita, joissa on syntynyt monenlaisia hierarkkisia jakoja ja esimerkiksi poikia ulossulkevia mekanismeja (ks. Anttila 2003; Turpeinen 2010). Hierarkioiden purkamisen kannalta voisikin ajatella, että esittävä taide, tanssi ja kokonaisvaltaiset performatiiviset, kokonaisvaltaiset (oppimis)ympäristöt siinä, missä muukin koulun kasvatustoiminta, tarvitsee nuorten ja opettajien dialogia (Anttila 2003; 2006; 2013; Freire 2005).<sup>96</sup>

Edellä kuvattujen dikotomioiden ja niihin liittyvien hierarkioiden purkaminen liittyy myös keskusteluun hiljaisesta tiedosta ja kehollisesta tiedosta. Bourdieu (2000) kuvaamissa *play*- tilanteissa, kuten esiintymistilanteissa, tapahtuvissa kehollisissa lipsahduksissa ja ”virheissä” voikin olla kyse keholliseksi kutsutusta hiljaisesta tietotaidosta, joka voi ohjata myös purkamaan hierarkioita. Sekä Bourdieu (2000) ja Emirbayer (2013) argumentoivat, että refleksiivisyys voi olla syvällisintä tiloissa, joissa tunteen, liikkeen ja kognition polarisaatio ja hierarkisointi purkautuu. Rinnan heidän argumenttinsa kanssa Eeva Koivunen (1998) ja Leena Rouhiainen (2003) käsitteellistävät hiljaisen tiedon olemisen tavaksi, joka ylittää rationaalisuuden, intuition ja kehollisuuden hierarkian (ks. myös Anttila 2003; 2006; 2009). Kuten Koivunen (1998) sanoo, kognitiotutkijat ovat esittäneet, että hiljainen tieto yhdistää monta aivojen osaa aivojen molemmilta puolilta (ks. myös Damasio 2000). Hiljaisen tiedon aktivoituminen ylittää aivojen oikean puolen kontrollikeskuksen sallien uudenlaisen tilanteellisen ymmärryksen, tiedon, taidon ja toiminnan syntyä (Koivunen 1998).

Performatiivisissa tilanteissa ja kokonaisvaltaisissa oppimistilanteissa, joissa ei rakenneta jyrkkää hierarkiaa tai rajaa kognitiivisuuden ja kehollisuuden, tunteiden ja luovan mielikuvituksen välille (esim. Ferholt 2009; Rainio 2010), voi avautua myös mahdollisuuksia spontaaniin toimijuuden vahvistumiseen (esim. Ferholt 2009; Rainio 2010)<sup>97</sup> ja laajempaan sosiaaliseen transformatioon (Bourdieu 2000). Voisikin ajatella, että näissä tiloissa, joissa toimijat voivat olla kokonaisvaltaisesti läsnä, voi syntyä spontaaneja tapoja purkaa hierarkioita ja myös edistää yhteisöllisiä kunnioituksen käytäntöjä. Tällaisen performatiivisuuden haluaisin nähdä kokonaisvaltaisena itsenä olemisen tilana, joka kunnioittaa itsen ja toisen rajoja, joka on oman toimijuuden rajoitteita ylittävää luovaa kokonaisvaltaista ole-

<sup>96</sup> sekä sitä, että tilanteen vaatiessa opettaja pystyy ottamaan vastuuta ”pelisääntöjen esitlemisestä” ja muokkaamisesta.

<sup>97</sup> Niissä voi myös avautua tiloja havainnoida ja tutkia toimijoiden välisiä valtasuhteita ja rooleja (esim. Anttila 2006; Boal 1979; Denzin 2003a; Goffman 1971; 2004; Kankkunen 2004, 164; Marques 2007; Schechener 2013). Niissä voidaan tietoisesti paljastaa valtasuhteita ja hierarkioita sekä työstää tapoja purkaa hierarkioita (esim. Boal 1979; Marques 2007; Martin 2011).

mista. Yksi esimerkiksi tässä tutkimuksessa on se, miten nuorten sosioekonomiseen taustaan sekä taidekulttuurin liittyvistä hierarkioista tietoinen Aarnikon Ronja on luonut kuvataiteen luokasta tilan, jossa syvälinen keskustelu ja spontaani liike ja tanssi voivat mahdollistua kuvataiteen rinnalla. Ronja on saanut palautetta kouluvierailijoilta, että hän oli liikkunut huomaamattaan kuin tanssien kuvaamataidon opetuksen lomassa.

Perimmäinen tapa, jolla olen halunnut käsitteellistää performatiivisuutta tässä tutkimuksessa, on ollut ymmärtää se inhimillisenä mahdollisuutena. Performatiivisuus on mahdollisuutta valita, mitä haluaa kokeilla, harjoitella ja vahvistaa (ks. Goffman 1971; Shapiro 2013; Deleuze 2013). Performatiivinen tilanne, oli se sitten tiettyä roolia esittävä tilanne, tanssitilanne tai jokapäiväinen esittäytyminen toisille, jossa toimija valitsee esittää itsestään jotain uutta tai kokeilla uutta toimimisen tapaa (Böhler 2010; Deleuze 1997; 2002; 2013), voi olla uusi mahdollisuuksien tila (Bourdieu 2000) hierarkioiden purkamiselle. Tämä ajatus korostaa jokapäiväisen elämän luovuutta. Performatiivisuus korostaa liikettä ja liikkeellä olon jatkuvaa mahdollisuutta vastavoimana hierarkioiden kivettymiselle.

Kuten Foucault sanoo: ”Minua ihmetyttää yhteiskunnassa se, että taide on suhteessa vain objekteihin eikä yksilöihin tai elämään. Se, että taide on jotain eriytynyttä tai taitelijoiden tekemää. Miksei jokaisen elämästä voi tulla taideteos?” (Dreyfysin ja Rabinowin teoksessa 1983, 236).<sup>98</sup> bell hooks (1995b, 138, 144) kirjoittaa Foucault’n tapaan taiteesta vapauden käytäntönä. Hän kirjoittaa siitä, että demokraattisessa yhteiskunnassa taiteen tulisi olla paikka, jossa kaikki voivat kokea iloa, nautintoa ja ilmaisunvapaudesta syntyvää positiivista vallan, voimaantumisen tunnetta.

Olen tässä tarkastellut performatiivisuutta lähinnä sosioekonomisesten, etnisten ja sukupuolihierarkioiden kannalta. Sekä bell hooksin (1995b) että tämän tutkimuksen lähtökohdasta on tärkeää huomioida, miten jokapäiväinen luovuus mahdollistuu esimerkiksi erityisopetuksen järjestelyissä oleville. Tai miten kehollisia rajoituksia omaavat tai jostain sairaudesta kärsivät nuoret voivat yhtäläillä osallistua luovaan performatiiviseen toimintaan, kuten tanssiin tai luovaan liikuntaan ja voivat kokea siihen liittyvää itsensä ilmaisemisen iloa sekä vapauden, toimijuuden ja osallisuuden kokemuksia.<sup>99</sup>

Performatiivisuuden näkeminen merkityksellisenä hierarkioiden purkamisessa tuo huomionarvoiseksi myös ajatuksen koulusta pienoisjulkisuutena (Elo et al. 1995). Tähän liittyy ajatus koulusta visuaalisena ja julkisesti avoimena tilana. Joukko- ja pakkomuotoisen instituution, kuten koulun, kontekstissa visuaalisuus ja julkinen avoimuus ei eettisestä näkökulmasta voi olla mitä vain. Joskus hymyn taakse saattaa kätkeytyä kipua ja vaikeita asioita. Performatiivisuuden ja visuaali-

---

<sup>99</sup> Yksi tällainen käytäntö voi olla tanssimeditaatio, jossa liike voi olla pientäkin ja pehmeää ja tapahtua omien tuntemusten ja mukavuuden rajoissa.

suuden painottaminen ei siis tarkoita sitä, että esimerkiksi matalamman sosioekonomisen rakenteen alueen koulujen kannattaisi alkaa opettaa nuorilleen esimerkiksi epäaitoa hymy-keskeistä kuvaamisen tapaa. Eettisestä näkökulmasta kuin myös nuorten tunne-elämän kehittymisen kannalta rehellisyys on tärkeää. Tutkimuksen löydökset haastavatkin koulujen toimijoita kokeilemaan uusia luovia tapoja ilmaista itseään ja oppia uutta säilyttäen samalla elävä ja rehellinen kosketus siihen mikä nuorten elämässä ja koulujen arjessa totta.

Ja edelleen nähdäkseni hierarkioiden madaltaminen, sosiaalisesti oikeudenmukaisemman koulun (ks. Denzin 2003a), elämänrohkeuden ja toivon esityksellistäminen ja visualisoiminen ovat nähdäkseni eettisesti kestäviä tavoitteita, unelmia ja mahdollisuuksia. Nähdäkseni on myös olennaista löytää myös taloudellisia resursseja tukea koulujen luovia käytäntöjä.<sup>100</sup>

Pedagogista rohkeutta koskeneen luvun yhteydessä olen kirjoittanut meditaatiosta ja syvästi hyväksyvistä asenteista sekä myötätunnosta itseä ja toisia kohtaan (Holmberg 2005; Kabat-Zinn 2013; ks. myös Fredrickson et. al 2008).<sup>101</sup> Meditaatiokäytäntöjen avulla voidaan pyrkiä saavuttamaan kokonaisvaltaista ja rakastavaa suhdetta itseen ja toisiin (Kabat-Zinn 2013). Meditaatio voi myös olla yksi tapa purkaa rationaalisuuden ja kognitiivisuuden ylivaltaa suhteessa kehollisuuteen ja keholliseen ymmärrykseen. Meditaatioharjoitukset voivat ehkäistä konfliktitilanteita kouluissa, edistää nuorten keskinäistä kunnioittamista ja luovuutta. Meditaatio voi olla yksi käytäntö, jossa voi olla sydämen, kehon ja mielen ykseyden tilassa (ks. bell hooks 2003).

Aarnikon Senja puhuu siitä, kuinka on kaikesta tärkeintä, että peruskoulun aikana nuoret voivat eheytyä, voivat kokea olevansa eheitä, kun heidän matkansa jatkuu: *I wish I could be complite when I reach a palm of yours*, Korpi Ensemble lauloi vuosia sitten. Minulle laulu jäi soimaan, resonoimaan toiveesta, että saisimme olla kokonaisena, kohdata toisiamme ilman arvottavia ja kategorisoivia periaatteita, ilman kovaa kilpailua, tulla ehdoitta arvostetuiksi, nähdyiksi ihmisinä.

Ja lopuksi, luvussa 2 olen kirjoittanut Bourdieunhun (1998; 2000; 2002a) viitaten siitä, kuinka hierarkiat, kuten sosioekonominen hierarkia, yhteiskuntaluokkahierarkia rakentuvat perheiden ja kouluinstituutioiden lisäksi taloudellisten ja poliittisten instituutioiden kautta. Tässä luvussa olen käsitellyt mahdollisuutta vai-

<sup>100</sup> Eettisestä näkökulmasta olisi mielestäni arveluttavaa, jos esimerkiksi koulu, joka on saanut aikaisemmin tukea esimerkiksi oppilaiden vanhempien matalan sosioekonomisen taustan vuoksi, menettäisi rahallisen tuen esimerkiksi tietynlaisten koululehtikuvien jälkeen.

<sup>101</sup> Loving Kindness Meditaatio on toinen Mindfulnessin lisäksi tieteellisesti tutkittu meditaation muoto. Sen on myös todettu myös muun muassa vähentävän stressiä ja lisäävän positiivisia tunteita. Loving Kindness meditaation ideana on ensiksi löytää hyvä asento, jossa voi keskittyä hengittämiseen. Sitten huomio kiinnitetään sydämen alueelle ja keskitytään miettimään jotain ihmistä, jota kohtaan tuntee lämpöä, positiivisia tunteita, rakkautta. Sitten meditoijia pyydetään laajentamaan tätä suhdetta itseen ja lopulta laajenevan kehän mukaisesti toisiin ihmisiin. (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel 2008.)

kuttaa resurssihierarkian taustalla oleviin mieli/ruumis-, akateeminen/käytännöllinen-hierarkioihin (Anttila 2003; 2009; Berg 2010; Bourdieu 1996a; 1998; Bourdieu & Passeron 2000; Gordon et al. 2000; Guttorm 2014; Hyvönen 2007; Hämäläinen 2007; Käyhkö 2006), jotka ovat sisään rakentuneet myös esimerkiksi yhteiskuntaluokka hierarkiaan ja etniseen hierarkiaan. Olen aiemmin tarkastellut kuinka opettajat haastavat koulutuspolitiikkaan liittyvien hallinnan mekanismien hierarkkisia vaikutuksia. Olen myös tutkinut opettajien mahdollisuuksia vaikuttaa suoraan kouluja koskevaan päätöksentekoon ja näin ollen koulutuspolitiikkaan.

En ole kuitenkaan tarkemmin tarkastellut sitä, miten kouluissa voitaisiin vaikuttaa laajemmin talouden tai politiikan kentällä oleviin hierarkioihin tai kovenemaan kilpailuun, joista monet tutkijat ovat keskustelleet ja kirjoittaneet (esim. Ball 2001; 2003; 2006; Bourdieu 1998; 2006). Suoranaisesti näihin kysymyksiin kouluissa tuotettu aineisto ei tarjoa vastauksia.<sup>102</sup>Voisi ajatella, että kouluissa tapahtuvat pienet tanssit tai muutokset kohti matalampia hierarkioita, nuorten elämän mahdollisuuksien kasvu, lupa olla kokonaisena, voivat myös pikku hiljaa tai ehkä nopeamminkin vaikuttaa yhteiskuntaan. Vaikka sanotaan, että koulu ei voi muuttaa yhteiskuntaa, ja että koulu ei voi täysin poistaa sosiaalista tai kulttuurista eriarvoisuutta, opettajien ja nuorten toiminta ja luovat käytännöt voivat varmasti vaikuttaa. Koulujen käytännöillä on merkitystä!

### *8.3 Hierarkioiden purkamisen synergia ja laajeneva spiraali*

Etnografisissa tutkimuksissa käytetään monesti metaforia havainnollistamaan tutkimuksen löydöksiä (esim. Gordon et al. 2000; Ådahl 2007). Sovellan tässä heuristisesti (ks. myös Hannus & Simola 2010; Simola 1997) laajenevan spiraalin metaforaa. Niin matematiikassa kuin luonnon muodoissa tunnetaan useita laajenevia spiraaleja. Nämä spiraalit kuvaavat ilmiöiden kasvua, uudistumista ja laajenemista. Käytän tässä laajenevan spiraalin ajatusta metaforana kuvaamaan hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien avautumista tilanteessa, jossa useat hierarkioiden purkamisen käytännöt realisoituvat samanaikaisesti ja toimivat dynaamisesti suhteessa toisiinsa. Laajeneva spiraali on siis metafora, jolla pyrin tavoittamaan ja ymmärtämään sitä synergiaa, yksittäisten tekojen ja hierarkioiden purkamisen käytäntöjen, positiivisten vaikutusten kertaantumista, jotka voivat mahdollistaa yhteisöissä ja yhteisöjen välisissä dialogeissa.

Kuten aikaisemmissa luvuissa olen osoittanut, kouluissa on lukuisia käytäntöjä, joilla hierarkioita puretaan liittyen koulujen visuaaliseen kulttuuriin ja kuvataiteeseen, tunnedynamiikkaan, pedagogiseen rohkeuteen sekä performatiivisiin käytäntöihin. Relevanttia tässä on se mahdollisuuksia avaava yhtedynamiikka, joka syntyy visuaalisten ja kuvataiteellisten, tunnedynaamisten, pedagogisesti

<sup>102</sup> Nuorten kouludemokratian ja oppilaskuntaryhmän toiminnan tutkiminen olisi myös tärkeää hierarkioiden purkamisen tutkimisen kannalta.

rohkeiden ja performatiivisten hierarkioiden purkamisen käytäntöjen kohdatessa. Koulun toimijoiden luovan tahdon ja liikkumatiilojen kontekstissa ja näiden käytäntöjen vuorovaikutuksissa voi jotain odottamatonta tapahtua (ks. Joas 2008; Simola et al. 2010).

Luonnossa laajenevan spiraalin kuvaamia muotoja ja kasvua esiintyy esimerkiksi galaksien muodoissa, simpukoissa, kukissa, kuten auringonkukan terälehtien kasvumuodossa sekä versoavasti uutta polveilevien kasvien kasvumuodoissa. (ks. esim. Zeng & Wang 2009.)

Laajenevan spiraalin voisi ajatella havainnollistavan hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien avautumista sekä laajenemista (ks. Engeström 2004)<sup>103</sup> yhdestä teosta useampiin toinen toisiaan tukeviin tekoihin, tapahtumiin tai käytäntöihin. Spiraali havainnollistaa tässä tätä synergiaa, ja sitä kuinka erilaisten sattumien ja samanaikaisten käytäntöjen ja tapahtumien kautta (ks. Joas 2008; Simola et al. 2010) saattaa tapahtua ennalta arvaamattomia positiivisia asioita. Se havainnollistaa siis samanaikaisesti tapahtuvien pienten positiivisten tekojen ja useampiin ihmisiin vaikuttavien hierarkioiden purkamisen käytäntöjen yhteismerkitystä. Olen halunnut myös havainnollistaa laajenevalla spiraalilla, moninaisia mahdollisuuksia kohti vähemmän eriarvoista elämää, mahdollisuuksia ylittää konflikteja ja luoda rauhaa.

Haastatteluissa Leo puhui opettajien ja nuorten yhteistyön synergiasta. Synergia tarkoittaa siis sekä kouluyhteisön toimijoiden positiivista tunnedynamiikka ja toinen toisiaan kohottavaa, uudenlaiseen toimintaan ja hierarkioiden purkamiseen inspiroivaa voimaa (ks. Kantola 2009; Weber 1964; 1968). Havainnoimissani tilanteissa Aarnikon opettajat pystyivät inspiroimaan toinen toisiaan uusiin tekoihin ja toimintaan. Aarnikon yhteisössä ihmisillä on toinen toistaan tukevia ominaisuuksia. Aarnikon tunnedynamiikassa tulee esille myös se, miten koulujen opettajat pitävät luovien taiteellisten ja liikunnallisten harrastusten avulla huolta omista voimavaroistaan. Kouluyhteisössä toistuvat ilon ja keveyden kokemukset myös luovat tätä tunnedynaamista energiaa transformaatiolle.

Spiraaliin liittyvä synergia kuvaa myös eettisesti kestävien visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen sekä performatiivisuuteen liittyvien hierarkioiden purkamisen

---

<sup>103</sup> Engeström (2004) on kehitellyt ekspansiivisen oppimisen teoriaa ja käsitteistöä. Hän kirjoittaa siitä, kuinka organisaatiossa, ihmisten asuinympäristössä ja muissa elämänkehikoissa tapahtuvat muutokset asettavat ihmisiä tilanteisiin, joissa on tarve kehittäväälle ekspansiiviselle oppimiselle. Ekspansiivista oppimista kuvaa se, että yhteisöt tarttuvat omien kohtaloidensa ohjaksiin. Uuteen tilanteeseen passiivisesti sopeutumisen sijaan ihmiset orientoituminen tilanteeseen on oppiva ja luova sekä uutta toimintatapaa rakentava. Ekspansiivisen oppimisen tuntomerkki on Engeströmin (2004, 59) mukaan se, että yhteisö myös rakentaa itselleen uuden toimintatavan sekä siihen osallistuvien organisaatioiden toiminnan kohde laajenee. Ekspansiivinen oppiminen etenee Engeströmin (2004, 60) mukaan moniaskelisenä kehänä, jossa oppiminen ei ole suoraviivaista. Ekspansiivisessä oppimisessa vallitseva käytäntö voidaan kyseenalaistaa, sitä voidaan analysoida, mallintaa, tutkia mallinnosta, ottaa uusi malli käyttöön ja niin edelleen.

käytäntöjen ja pedagogisen rohkeuden käytäntöjen vuorovaikutusta ja samanaikaista tapahtumista (ks. Joas 2008). Opettajien luova tahto ja koulussa vallitseva liikkumatila sekä koulujen tunnedynamiikka edelleen luovat puitteet näillä kolmella muulla alueella tapahtuville toinen toisiaan tukeville hierarkioiden purkamisen teoille ja käytännöille. Tämä hierarkioiden purkamisen käytäntöjen monialaisuus ja hierarkioiden purkamisen tekojen ja prosessien tapahtuminen samanaikaisesti ja rinnakkain voi synergisesti erilaisten sattumien ja samanaikaisten käytäntöjen ja tapahtumien kautta (ks. Joas 2008; Simola et al. 2010) saada ennalta arvaamattomia positiivisia muutoksia aikaan.<sup>104</sup>

Ehkäpä eriarvoisten hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien kehien ja niihin liittyvien käytäntöjen tukiessa toinen toisiaan voi syntyä moninaisempia tapoja edistää hyvän elämän mahdollisuuksien syntymistä myös hierarkioissa matlammalla oleville. Näin myös ihmisten väliset entistä solidaarisemmat, välittävät vuorovaikutuksen tavat saattavat lisääntyä. Edelleen voi syntyä uusia ja monimuotoisempia hierarkioita purkavia, toisia kunnioittavia ja toimijuutta lisääviä käytäntöjä, jotka tuovat uusia ihmisiä dynaamisesti suhteisiin keskenään. Hierarkioita purkava liike ja koulujen liikkumatila voi ehkä näin laajeta, monimuotoistua ja muuttaa muotoaan (ks. Foucault 1998d; Joas 2008). Foucault (1998d) kirjoittaakin askel askeleelta tapahtuvasta metamorfoosista.

Aarnikossa kouluhierarkioiden purkamista näyttää tapahtuvan usealla saralla. Olen tutkimuksen alussa esittänyt, että kouluhierarkiat rakentuvat ainakin kol-

---

<sup>104</sup> Tein tätä johtopäätöslukua kirjoittaessani luonnoksen, valokuvamaalauksen, jolla halusin havainnollistaa koulujen eettisesti kestävään visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen, tunnedynamiikkaan, pedagogiseen rohkeuteen ja performatiivisuuteen liittyvien hierarkioiden purkamisen käytäntöjen synergiaa ja spiraalia. Piirsin spiraalin keskelle neljä tanssivaa ihmistä ja heidän välilleen muodostuvaan nelikenttään positioin visuaalisuuden, tunnedynamiikan, pedagogisen rohkeuden ja performatiivisuuden käsitteet. Tanssijoiden kädet muodostivat sydämiä. Spiraalin kaarteelle asemoin nuorten kanssa kuvaamiani valokuvia kollaasimaisesti. Spiraali täyttyi liikkuvista ja luovista nuorista, lapsista, opettajista ja aikuisista. Ajattelin, että piirtämäni tanssivat hahmot voivat olla yhtälailla naisia tai miehiä, tyttöjä tai poikia. Piirustuksen hahmojen oli myös tarkoitus ilmentää liikkumavaraa naiseuteen ja mieheyteen, tyttöyteen ja poikuuteen liitetyissä vaatimuksissa ja hierarkioissa (ks. esim. Brunila 2009; Gordon et al. 2000). Ajattelin myös, että nämä tanssivat hahmot ilmentävät tai antaisivat mahdollisuuksia myös kuvitella liikkumatilaa etniseen ja kansalliseen taustaan liittyvissä eronteissa. Sosioekonomisten erojen poispiirtämistä myös mietin piirtäessäni tanssijoita. Käytin valokuvamaalauksessa ottamiani valokuvia tanssivista, maalaavista, sirkustaiteilevista ihmisistä, nuorista ja lapsista Brooklynistä ja Bronxista New Yorkista, Chilestä, Argentiinasta ja Perusta, paikoista, joissa on paljon etnistä moninaisuutta. Halusin näin tuoda esille moninaisuutta. Piirsin myös tanssivan kouluyhteisön jäseniä. Osaan kuvista liittyi omia muistojani ja näin moniaineksisen maalauksen esplikoiminen ja aukikirjaaminen lukijalle olisi ehkä vaatinut oman lukunsa. Mietin myös sitä, mitä Aarnikon ja Kaarnan nuorissa ja opettajissa se herättäisi, että luvussa, jossa käsittelin heidän koulujansa, esittäisin kollaasin, jonka nuoret ja aikuiset ovat toisista konteksteista. En myöskään halunnut tulla esittäneeksi yhtä mallia, yhtä maalausta hierarkioiden purkamisen ja madaltamisen laajenevasta spiraalista, orgaanisesta, alati liikkeellä olevasta ilmiöstä. Näiden kysymysten äärellä päätin jättää kollasin pois tästä kirjasta.

mella tasolla: oppimistuloksien kautta (koulujen suoritushierarkiat), koulujen suosituimmuushierarkioina sekä hierarkkisina koulumielikuvina ja -maineina. Näitä kouluhierarkioiden muotoja Aarnikon toimijat purkavat pedagogiseen rohkeuteen, koulujen visuaalisiin ja kuvataiteellisiin sekä performatiivisiin käytäntöihin liittyen, koulun positiivinen tunnedynamiikka lähtökohtanaan.

Haastattelujen ja havainnointien perusteella näyttää siltä, että Aarnikko on onnistunut kohoamaan kaikissa näissä kouluhierarkioissa. Tosin näissä hierarkioissa kohoaminen ei poista niiden tai niitä rakentavien mekanismien poissaoloa. Se nähdäkseni kertoo kuitenkin siitä, että hierarkiat eivät ole kivettyneitä. Hierarkiat ovat liikkeessä ja niihin on mahdollista vaikuttaa. Kirjoitan seuraavaksi, Aarnikon aseman kohoamisesta näissä kouluhierarkioissa.

Koulujen *suoritushierarkioiden* kannalta opettajien haastattelut osoittavat, kuinka monien nuorten elämänrohkeus, oppimisen edellytykset ja taidot paranevat huomattavasti yläkoulun aikana. Opettajat puhuvat myös siitä, kuinka pidemmällä aikavälillä katsottuna koko koulun nuorten oppimistulokset ovat kohonneet. Lisäksi opettajat kiinnittävät analyyttisesti huomiota siihen, että jos suoritusindikaattoreissa otettaisiin huomioon nuorten lähtötaso kouluun tullessa, Aarnikko saattaisi sijoittua hyvinkin korkealle tällaisessa tuloshierarkiassa (ks. myös Bernelius 2012; 2013). Edelleen opettajat puhuvat sellaisten nuorten, jotka sijoittuvat korkealle tasolle, hakemisesta Aarnikon kouluun. Aarnikon kyvystä purkaa *suosituimmuushierarkiaa*, jossa korkean sosioekonomisen rakenteen alueille tai kaupunkien keskustoihin sijoittuvat koulut pärjäävät parhaiten (Seppänen 2006; Seppänen et al. 2012a), näyttää kertovan myös Aarnikon ensisijaisten hakijoiden määrän kasvu tutkimusajankohtana. Kouluvirastotulospalkkiojärjestelmä on myös tukenut Aarnikkaa korkean lähikouluprosentin saavuttamisesta.

Aarnikon toimijat ovat purkaneet myös monella tapaa matalan sosioekonomisen rakenteen alueella oleviin kouluihin assosioituja koulumielikuvia ja koulujen *mielikuvahierarkiaa* etenkin jatkuvan pedagogisen työnsä avulla. Myös koululehdellä ja kokonaisvaltaisilla koulukuvilla, koulukuvilla, jossa näkyy koulun toiminta ja nuorten ilo, voisi ajatella olevan oma vaikutuksensa mielikuvien muuttamiseen. Olen myös argumentoinut, että performatiivisten kaupunkitilassa näkyvien roolileikkipäivien avulla Aarnikon toimijat ovat voineet purkaa vääristyneitä mielikuvia koulusta. Nuoret ja opettajat ovat olleet esillä kokonaisvaltaisella tavalla, jossa on läsnä luovuutta, moninaista taitoa, iloa, yhteisöllisyyttä. Nämä roolileikkipäivät ovat voineet inspiroida paikalla olleita ihmisiä. Ne ovat opettajien mukaan tärkeitä kouluyhteisön positiiviselle tunnedynamiikalle. Myös nuorilla, jotka ovat viihtyneet koulussa niin hyvin, että ovat kirjoittaneet koulusta positiivisia kokemuksiaan ja levittäneet tietoa koulusta ystävilleen, on opettajien mukaan merkitystä koulun aseman paranemiselle. Opettajat ovat myös keskustelleet lähellä olevien alueiden ala-asteiden opettajien kanssa saaden näin paikkaansa pitämättömiä mielikuvia purkautumaan ja uusia positiivisia liikkeitä aikaan. Voi



olla, että koulun auditointijärjestelmällä, tällaisessa muodossa kun se tutkimusajankohtana Aarnikossa toteutettiin, on myös ollut suopeita vaikutuksia mahdollisten mielikuvien purkautumiseen ja uudenlaisen arvostuksen syntymiseen. Myös medialla näytti olevan merkitystä kokonaisvaltaisempien koulukuvien luomisessa tai vääristyneiden kuvien purkamisessa. Tämä kiinnittää huomiota myös median eettiseen vastuuseen.

Hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien laajenemiseen voi vaikuttaa myös vanhempien toiminta. Olen aiempaan analysoinut, kuinka kärjistyneet koulumielikuvat ja koulujen nuorten taustaan liittyvät tekijät vaikuttavat perheiden kouluvaihtoihin. Tästä ei voi kuitenkaan vetää johtopäätöstä, että näin olisi suurimman osan tai kaikkien vanhempien kohdalla. Esimerkiksi Jaana Poikolaisen ja Sari Silmäri-Salon (2015) tutkimuksessa tuli ilmi, että monet vanhemmat pitävät koulutuksellista tasa-arvoa myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden merkityksessä tärkeänä ja he luottavat lähikouluun. He pitävät kaikkia yläkouluja riittävän hyvinä. Vanhemmille erityisen tärkeää oli nuoren onnellisuus (myös Poikolainen 2012). Myös Ranskan kontekstissa on paikannettu perheitä, jotka olivat nimenomaan kiinnostuneita edistämään sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja monikulttuurisuutta tukevia käytäntöjä kouluissa (Raveaud & van Zanten 2007). Vanhempien luottamus kouluja kohtaan, halu myös purkaa kärjistyneitä mielikuvia ja luoda yhdessä koulujen kanssa monikulttuurista yhteisöllisyyttä voivat luoda uutta synergiaa transformaatiolle kohti hierarkiattomampaa yhteiselämää.

Opettajat puhuivat myös kouluviraston lisäbudjetin tuomasta liikkumavasta, sen tärkeydestä koulun tunnedynamiikalle, opettajien voimavaroilla, luokkakoiille ja myös luovan toiminnan mahdollistumiselle. Olen myös tulkinnut kouluviraston tavan kommunikoida koulujen kanssa painotuksista ja soveltuvuuskokeista dynaamiseksi palautesysteemiksi, jolla on saattanut olla suotuisia vaikutuksia peruskoulujen kenttään sekä Aarnikon aseman paranemiseen.

Luvussa 5.9 olen esittänyt yhden opettajan sitaatin, jossa hän käyttää käsitettä ”hyvän kiertee” kuvaamaan Aarnikon koulun kohonnutta asemaa.<sup>105</sup> Tähän Aarnikon hyvän kehään näytti siis vaikuttavan monien toimijoiden samanaikainen,

---

<sup>105</sup> Mimi Lederin elokuvassa *Anna hyvän kiertää* (engl. *Pay it forward*) nuori poika keksii idean hyvän kierrättämisestä. Ajatuksena on, että hän tekee hyvän teon kolmelle ihmiselle. Teon tulee olla jotain itselle vaikeaa. Hän pyytää näitä kolmea ihmistä tekemään hyvän, toista auttavan teon edelleen kolmelle muulle ihmiselle. Hyvien tekojen ketjureaktio käynnistyy. Hyvien tekojen koskettamien ihmisten määrä kasvaa ja teot leviävät. Elokuvan lopussa poika ylittää oman pelkonsa. Hän puuttuu ystävänsä kiusaamistilanteeseen. Tilanne on valtasuhteiden kannalta hyvin asymmetrinen. Kiusaajia on monta ja he ovat kookkaampia ja reilusti vanhempia. Ehkäpä rakkaudesta ja halusta hyvän kierrättämiseen ja rohkeuteen elokuvan päähenkilö, nuori poika, säntää vauhdilla ja voimalla kiusaamistilanteeseen yksin, pelastajan roolissa. Elokuvan lopussa hän menehtyy. Hyvän idea on kuitenkin levinnyt laajalle. Minua ihmetyttää elokuvan tekijöiden loppuratkaisu. Mikseivät elokuvan tekijät ratkaisseet loppua niin, että poika olisi kiusaamistilanteen huomattuaan pyytänyt yhteisön jäseniä mukaan? Onko kulttuurissamme vielä ajatus yksilöllisestä uhrautumisesta ja toisaalta sen pelkäämisestä? Voisiko positiivisten, tasa-arvoisempien tekojen ja toiminnan ketju alkaa kevyemmistä liikkeistä? Voisiko se olla yhteisöllinen liike,

rinnakkainen ja perättäinen toiminta ja teot. Näytti syntyvän positiivisten yhteisvaikutusten kehä. Voisi ajatella, että Aarnikon visuaalisuuteen ja kuvataiteeseen, pedagogiseen rohkeuteen ja performatiivisuuteen liittyvät käytännöt sekä yhteisön yhteinen energia, kuten Leo sanoo, positiivinen tunnedynamiikka loivat sisältä päin hyvän kehää ja hyvän kehiiä. Voisi myös ajatella, että opettajien ja rehtorin luovalla tahdolla sekä koulun yhteisön liikkumatilalla oli tärkeä merkitys hierarkioiden purkamisen käytäntöjen mahdollistumiselle ja hierarkioiden purkamisen laajenevalle spiraalille.

Tässä luvussa olen tarkastellut erityisesti Aarnikkoa, koska Aarnikon opettajien puheessa kouluhierarkioissa kohoaminen ja hyvän kehä tulivat erityisesti ja auki lausutusti esille. Kaarnan opettajat eivät puhu samalla tavalla koulun aseman muutoksista vaikkakin koululla tapahtuu paljon hierarkioiden purkamisia. Nähdäkseni Kaarnan pedagogiikalla, positiivisella tunnedynamiikalla, performatiivisilla käytännöillä, visuaalisilla ja kuvataiteellisilla käytännöillä on ollut myös hyvä kehä -vaikutuksia niin vähemmistö- kuin valtaväestötaustaisten nuorten elämään ja toimijuuden kasvuun.

Laajenevan spiraalin voisikin ajatella havainnollistavan kummankin koulun kontekstissa myös nuoren elämänrohkeuden ja itsetunnon paranemista sekä uusien taitojen omaksumisen positiivista kehää, jossa opettajan arvostavalla vuorovaikutuksella ja innostavan ilmapiirin luomisella on tärkeä merkitys (ks. Bardy 1998; Hari 2007; Reason, & Reynolds 2010; Savolainen 2008; Ylönen 2004). Samankaltaisesti kuvataidetyön tai käsityön tekeminen, konkreettisesti omien käsien jäljen näkeminen, ja siihen liittyvä nähdäkseni ja aidosti arvostetuksi tulemisen kokemus voivat toimia eheyttävinä, nuoren itsetuntoa vahvistavina askel askeleelta laajenevina hyvän kehänä. Voisi myös ajatella, että positiivisia tunteita ja kokemuksia peilaavat koulun sisällä luodut yhteisölliset kuvat voivat luoda suotuisaa kehää. Performatiivisuuden kannalta Anttila (2013, 169) kirjoittaa siitä, kuinka ”kehollisuudella, liikkumisella, yhteisellä luovalla toiminnalla ja tanssilla on potentiaalia käynnistää eräänlainen positiivinen ketjureaktio tai kierre, jossa yksilön kehollinen kokemus kytkeytyy yhdessä tekemisen iloon”.

## *8.4 Pienet askeleet*

Muistan kuulleen kosmologi Esko Valtaojan kiehtovan puheen radiossa. Hän puhui siitä, kuinka alkuräjähdyksen jälkeen oli kaaos. Pikku hiljaa elämää alkoi syntyä. Elämän syntymiseen liittyi elämän muotojen organisoituminen. Kaaokseen alkoi syntyä järjestystä. Nähdäkseni Valtaojan kuvauksen avulla voi ymmärtää

---

jossa kenenkään ei tarvitse yksin uhrautua, yhteisöllistä tutkimista, etsimistä, liikettä kohti vähemmän hierarkkisia yhteisöjä?

myös jossain määrin kulttuuriin ja arkeen liittyvien järjestysten olemassaoloa. Se ei kuitenkaan oikeuta eriarvoisten hierarkioiden olemassaoloa.

Kärjistäen Valtaojan näkemys herättää ajatuksen siitä, että jos kaikki kulttuuriset ja yhteiskunnalliset järjestykset purettaisiin yhdessä yössä, miten kävisi ihmisten toimintakyvyn? Ehtisikö ihmisten toimintakyky ja toimintatavat muuttua ympäröivän muutoksen mukana? Ehkä tämä näkemys ohjaa etsimään sopivia askelia, pieniä askelia ja erilaisia askelia purkaa hierarkioita tai luoda parempia mahdollisuuksia hyvään elämään yhä useammalle ja useammalle ihmiselle.

Edellä olen puhunut hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien laajenevasta spiraalista, joka voi mahdollistaa eettisesti kestäväan performatiivisuuteen ja visuaalisuuteen, tunnedynamiikkaan sekä pedagogiseen rohkeuteen liittyvien käytäntöjen kohdatessa. Laajeneva spiraali ei tarkoita kuitenkaan sitä, että jokaisen opettajan tulisi yrittää yhdessä hetkessä yhtä aikaa kehittää moninaisia uusia performatiivisia, visuaalisia ja pedagogisesti rohkeita sekä tunnedynaamisesti innovatiivisia käytäntöjä nuorten kanssa. Victor E. Frankl (1980) onkin kirjoittanut siitä, kuinka ihmisen yrittäessä liikaa tai liialla voimalla, intentio voi epäonnistua. Saman voisi ajatella pätevänsä siihen, että jos yksittäinen ihminen yrittää tehdä liikaa ja monia suuria asioita yhtä aikaa yrittämisen intensiteetti saattaa olla liikaa.

Pienet askeleet voivat myös olla rohkeutta keskittyä tiettyihin tekoihin ja käytäntöihin, joiden myötä muutkin mahdollisuudet saattavat alkaa avautumaan. Puhun pienten askelten tanssista painottaakseni armollisten ja läsnä olevien askelten tanssia sekä muutosta. Sosiaalista oikeudenmukaisuutta, keveyttä, inhimillisyyttä.

Ehkäpä pienikin positiivinen teko voi olla merkityksellinen. Kysyn, voisivatko tämän tutkimuksen löydökset olla kutsuja pienten, moninaisten ja yhteisöllisten liikkeiden tanssiin? Voisiko syntyä tanssi kohti vähemmän hierarkkista yhteiselämää? Voisivatko sen liikkeet vahvistaa ja avata nuorten ja aikuisten elämän mahdollisuuksia ja tapoja olla, elää ja rakastaa?

## *8.5 Tutkimuksen relevanssi ja pätevyys*

Tämä tutkimus on performatiivinen etnografia (Denzin 2003a; 2003b; 2003; ks. Bagley 2008; Laine 2012, 36–37), joka tutkii hierarkioiden rakentumista kouluissa sekä purkamisen ja inhimillisen muutoksen mahdollisuuksia. Tämä tutkimus on myös kuvaus luovasta tahdosta ja toivosta. Vaikka kyseessä on performatiivinen etnografia, joka tiedostaa valtasuhteet tiedon tuottamisessa ja suhtautuu kriittisesti tutkijan asemaan ”totuuden esittäjänä” (esim. Denzin 2003a; ks. myös esim. Brunila 2009; Gordon et al. 2000; Hakala 2007; Hakala & Hynninen 2007; Kankkunen 2004, 162), ei nähdäkseni kaikkia perinteisiä tieteellisiä ajatuksia tutkimuksen relevanssista tai validiteetista tarvitse hylätä. Tutkimuksen rakennevaliditeetin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188–189; Hammersley 2003; Pillow 2003; Poikolainen 2002) ja tulkinnan perusteltavuuden (Jokinen 1999; Kvale 1996, 212;

ks. Lappalainen et al. 2007) kriteerit ovat myös performatiivisen etnografian kannalta merkityksellisiä. Olen pyrkinyt myös kunnioittamaan tutkimuksen sisällöllistä rikkautta tässä tutkimuksessa (esim. Poikolainen 2002, 126). Päämääränäni on myös ollut käsitteistön kehittäminen (Mälkki 2012; Poikolainen 2002, 126; Weick 1989) tavalla, jossa käsitteet tarkentuvat koulujen arjesta nousevien havaintojen pohjalta (Bourdieu et al. 1991; van de Ven 1989). Näin käytäntö ja teoria nivoutuvat yhteen (esim. Bourdieu 2008; Bourdieu et al. 1991; Bourdieu & Waquant 1992).

Rakennevaliditeetti tarkoittaa systemaattista, kattavaa ja läpinäkyvää aineiston analyysiä kuin myös loogista ja koherenttia argumenttirakennetta (esim. Hirjärvi & Hurme 2001, 188–189; Hammersley 2003; Poikolainen 2002). Tulkinnan luotettavuus (esim. Jokinen 1999) tarkoittaa tehtyjen ajattelu- ja tulkintaprosessien läpinäkyvyyttä kuin myös teoreettisen viitekehyksen ja käsitteiden huolellista aukikirjaamista. Se tarkoittaa tarkkojen analyysivaiheiden ja operaatioiden kuvaamista kuin myös alkuperäisestä aineistosta tehdyn tulkinnan havainnollistamista aineisto-ottein (ks. myös Kvale 1996, 212).

Tutkimuksen kirjoittamistapa, jossa kukin empiirinen luku sisältää runsaasti aineisto-otteita ja päättyy lopulta yhteenvetolukuun, jossa aineiston analyysiä vedetään yhteen ja tulkitaan suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja käsitteistöihin, palvelee rakennevaliditeettia. Lukijan on mahdollista nähdä jokaisessa luvussa aineisto-otteiden avulla, mihin tulkintani perustuvat. Poikkeus tästä on Aarnikon lehtiaineisto, joka pitää sisällään valokuvia. En esitä aineistosta valokuvia koulujen anonymiteetin säilyttämiseksi. Olen myös pyrkinyt yhdistämään kaksi ehkä ristiriitaiseltakin vaikuttavaa vaativaa tavoitetta: arkielämän aineistolähtöisen rikkauden tutkimusraportissa (esim. Geertz 1973; Stich 2011; Ådahl 2007) sekä aukikirjoittamaan tutkimuksen alussa lukijalle tutkimuksen tekoa ohjanneen teoreettisen moniulotteisen käsitteistön (esim. Jokinen 1999; Kvale 1996, 212).<sup>106</sup> Olen

---

<sup>106</sup> Tässä tutkimuksessa kunkin empiirisen luvun yhteenvedo-osassa olen esitellyt sen spesifin (teoreettisen) käsitteistön, johon olen suhteuttanut aineistoa. Olen kirjoittanut tarkasti auki analyysini vaiheet ja analyysiyksiköt. Olen kuvannut tutkimuksen metodologiassa luvussa, kuinka tutkimuksen alkupuolella olin enemmän keskittynyt valtamekanismien vaikutuksia paikantavan teoreettisen käsitteistön jäsentämiseen ja kehittelyyn (Hannus & Simola 2010). Kenttävaiheen aikana koulujen toimijat käänsivät myös teoreettisen tulokulmani tutkimukseen. Luin rinnan aineiston Foucault'n (esim. 1998a; 1998c; 1998d; 1998e; 1998f; 2000a; 2005c) ja Bourdieun (esim. Bourdieu 1985; 1990; 1996a; 1996b; 2000; 2002a; 2003; 2008; Bourdieu & Waquant 1992) valtakäsitteistöä paikantaen heidän kirjoituksistaan kohtia, jotka viittasivat valtahierarkioiden haastamiseen, purkamiseen. Performatiivinen etnografia -luvussa kerron, miten aikaisemmin jäsentämäni analyysiyksiköt muuttuivat ja tarkentuivat kenttälölovaiheen jälkeen. Nähdäkseni kyseessä oli syvälinen ja aito tutkimusprosessi, jossa kentän toimijat ja havainnot muuttivat alkuperäisen näkökulman. Laajensin teoreettista ymmärrystäni lukemalla laajemmin Foucault'n (esim. 1998a; 1998c; 1998d; 1998e; 1998f; 2000a; 2005c) ja Bourdieun (esim. 1985; 1990; 1996a; 1996b; 2000; 2002a; 2003; 2008; Bourdieu & Waquant 1992) valta-analyttistä käsitteistöä muutoksen ja hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien kannalta.

kirjoittanut tutkimusraportista useita versioita, joissa avasin teoreettista käsitteistöä yksityiskohtaisemmin. Näissä versioissa käsitteistö tuntui saavan päämerkituksen ennen koulujen arjen tapahtumia. Nyt esitän käsitteistön tutkimuksen alussa kiteyttäen nimenomaan niiden keskeisten käsitteiden väliset suhteet, joiden kautta olen analysoinut aineistoa.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiviteetin tunnistaminen ja näin ollen refleksiiviset käytännöt ovat keskiössä. Validiteetin kannalta etnografin on olennaista pohtia myös vaikutustaan tutkittavaan yhteisöön (esim. Berg 2010a; 2010b; Bourdieu & Waquant 1992; Gordon et al. 2000; Hammersley & Atkinsson 1995; Pillow 2003; Sherman Heyl 2001, 375). Kouluihin mennessä ja olleessani jatkuvasti ”kaksoispositioissa” samanaikaisesti osana koulujen tapahtumia että havaintoja kirjaavana tutkijana refleksiivisyydestä tuli minulle erityisen tärkeää (myös esim. Berg 2010a; 2010b; Bourdieu 1996b; Hammersley & Atkinsson 1995; Lappalainen 2006). Kirjoitin refleksiivistä päiväkirjaani jokaisen kentällä vietetyn kerran jälkeen peilaten toimintani vaikutuksia opettajiin. Reflektoin jatkuvasti aineistossa painottuvia asioita ja kutakin haastattelua erikseen. Luin myös tätä päiväkirjaa ja analysoin siihen kirjaamiani tunneilmaisuja analysoituani kouluyhteisöjen tunnedyndamiikkaa. Kävin läpi päiväkirjan tarkastellen, olinko kirjannut siihen tunteita, joita olisi syytä ottaa huomioon analysoidessani kouluyhteisöjen tunnedyndamiikkaa. Pohdin sitä vaikuttiko tutkimuksen lähtökohta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ehtojen (Denzin 2003a) tutkimisesta ja uusien hallinnan mekanismien vaikutuksista tietynlaisen sosioekonomisen rakenteen alueen koululla (esim. Andersson & Submarian 2006; Bernelius 2013; Karisto & Monten 1996; 2003) siihen, että Aarnikossa useammat opettajat vastasivat laadulliseen kyselyyn ja halusivat osallistua haastatteluun. Tarkoitan, että pohdin sitä, oliko tutkimusasetelma heidän kannaltaan lähtökohtaisesti mielekkäämpi kuin Kaarnan. Tutkimuksessa korostuu Aarnikko, etenkin tutkiessani pedagogisen rohkeuden käytäntöjä matalamman sosioekonomisen rakenteen alueen koulussa (ks. Freire 1998; 2005).

Pohdin yhtälailla Kaarnan yhteisön osallistumisen mielekkyyttä tutkimukseen ja tarkastelin jatkuvasti tapaani rakentaa dialogisen vuorovaikutuksen luomisen tapoja opettajayhteisössä (ks. Anttila 2003; Hakala 2007; Hakala & Hynninen 2007). Kaarnassa opettajien aloitteista syntyneet keskustelut, heidän minulle esittämänsä kutsut koulun tilaisuuksiin ja juhliin kuin myös opettajien tavat jakaa taidettaan kanssani kertoivat minulle tutkimuksen merkityksestä myös Kaarnassa. Nähdäkseni Kaarnan opettajien pienempi vastausprosentti laadulliseen kyselyyn ja vähäisempi osallistuminen haastatteluun johtuu todennäköisesti siitä, että kenttäjakson loppuvaihe ajoittui kevätkiireisiin, kun taas Aarnikossa etukäteen sopimamme vuosi tuli täyteen jo aikaisemmin keväällä. Aarnikossa opettajilla oli tästä syystä enemmän aikaa sekä kyselyyn että haastatteluihin.

Haastattelin sekä Aarnikossa ja Kaarnassa kuvataiteenopettajia. Aikaisempi teoreettinen perehtyneisyyteni (esim. Ball 1997; Bourdieu 2002a; Foucault 2005a;

Forbes & Weigner 2008; Hannus & Simola 2010) puhui vallan ja visuaalisuuden yhteenkietoutumisesta. Olin myös itse toiminut pitkään valokuvauksen saralla. Muun muassa työskentelin valokuvaamossa vuosina 2000–2004. Sekä teoreettinen perehtyneisyyteni että oma kokemukseni suuntasivat minua kiinnittämään huomiota visuaalisiin käytäntöihin ja kuvataiteeseen. Sen sijaan minulla oli pitkä tauko itselleni tärkeistä nykytanssista ja esiintymisestä. Mikäli olisin aktiivisesti tanssinut ja esiintynyt kenttäjakson aikana, olisin saattanut pyrkiä tietoisesti saamaan haastatteluihin kaikki koulujen liikunnan- ja draamanopettajat. Kenttäjakson aikana en myöskään systemaattisesti orientoitunut musiikkiin lähtökohtaisesti hierarkioiden purkamisen käytäntönä. Se oli yksi koulun arjen tiloista, jonka hierarkioita purkavat mahdollisuudet tulivat uudella tapaa esille aineistoa analysoidessani. Toisin sanoin oma kenttäjaksoani edeltävä teoreettinen perehtyneisyyteni ja työskentelyni kuvataiteen saralla vaikutti siihen, että tietoisesti pyrin saamaan kummankin koulun kuvataiteenopettajia haastatteluihin. En suuntautunut samalla intensiteetillä äidinkielen ja draaman, liikunnan-, käsityön-, teknisen työn, kotitalouden- ja musiikinopettajien haastatteluihin osallistumisen välttämättömyyteen. Näin ollen haastateltujen joukossa on useita taito- ja taideaineiksi nimettyjen aineiden opettajia, mutta esimerkiksi liikunnan-, musiikin- ja draaman eli äidinkielenopettajia ei ole molemmista kouluista. En myöskään valmistellut haastatteluihin varta vasten draaman, musiikin tai tanssin opetusta koskevia kysymyksiä. Mikäli olisin haastatellut opettajia nimenomaan draaman, musiikin ja koululiikunnan tanssituntien käytännöistä tai jos olisin kysellyt suoraan esimerkiksi toimijuuden vahvistamisen mahdollisuuksista näissä tilanteissa, voisi tässä tutkimuksessa eksplikoitu hierarkioiden purkamisen performatiivisten käytäntöjen repertuaari olla laajempi ja kuvaukseltaan yksityiskohtaisempi. Voi olla, että olisi myös paljastunut hierarkioita, joista en ole nyt tietoinen.

Keskeisinä tutkimuksen pätevyyskriteereinä on myös pidetty sitä, että tutkimus muodostaa koherentin kokonaisuuden ja että tutkimus on sisäisesti johdonmukainen (esim. Bacharach 1989; Kakkuri-Knuutila 1999; Poikolainen 2002, 127; Rainio 2010, 98). Tästä näkökulmasta Alasuutarin (1994) maksiimin mukaisesti myös ristiriitaiset havainnot pitäisi pystyä selittämään. Toisaalta poststrukturalistisessa tutkimuksessa ja feministisissä etnografoissa on puhuttu polylogin, moniäänisyyden ja ristiriitaisten ja riitauttavien äänten tärkeydestä sosiaalisen todellisuuden ja valtasuhteiden paljastamisessa (esim. Denzin 1996; 2003a; Hakala 2007; Kankkunen 2004, 161–163). Nähdäkseni pyrkimystä yhtäältä sisäiseen johdonmukaisuuteen ja argumentaatorakenteen ja käsitteellisten yhteyksien koherensseen ja toisaalta moniäänisyyteen ei tarvitse nähdä toisiaan poissulkevinä. Alasuutarin (1994) maksiimi näkyy tutkimuksessa tavassa, miten olen analysoinut pedagogisen rohkeuden käytäntöjen kanssa ristiriitaisena näyttäytyvää puhetapaa hyvistä ja huonoista oppilaista ja kouluista. Olen osoittanut, minkälaiset hallinnalliset (esim. Dean 1999; Foucault 2000a; 2000b; 2000c; Rose & Miller 2008) kontekstit ohjaavat ja saattavat painostaa opettajia vertailemaan oppilaita ja kouluja

”huono-hyvä” -asteikolla. Moniäänisyys näkyy tutkimuksessa Foucault’n (esim. 2000a; 2005c; 1998a–1998f), Bourdieun (esim. 2000; 2002a; 2002b) ja Deleuzen (1997; 2002; 2013) valtakäsitteistöjen ristiinvaloittaessa aineistoa. Polylogisuus näkyy tieteenalojen ja alueiden, kuten koulutuspolitiikan vaikutusten analyysin<sup>107</sup>, kulttuurisen ja feministisen tutkimuksen<sup>108</sup>, monitieteisen performatiivisuuden tutkimuksen<sup>109</sup> ja tanssin tutkimuksen<sup>110</sup> käsitteistöjen ja löydösten keskusteluttamisena. Koulujen arjen käytäntöjen ympärillä nämä löydökset ja eri tieteenalojen havainnot ja käsitteistöt lokahtavat toisiaan täydentäväksi ja tukevaksi kokonaisuudeksi (Bourdieu et al. 1991; ks. Heiskala 1998; 2000).<sup>111</sup> Edelleen koulujen arjen moniäänisyys ja tulkintojen monimahdollisuus tulevat raportissa esille. Ne tulevat esille esimerkiksi vanhemmille esittäytymistä, auditointia ja muotinäytöstä koskevissa luvuissa, joissa näkyy useammanlaisia tulkintamahdollisuuksia hierarkioiden rakentumisesta ja purkamisesta – hierarkioista liikkeessä.

Laurel Richardson ja Elisabeth Adams St. Pierre (2005, 38) ehdottavat neljää validiteettikriteeriä etnografiselle tutkimukselle, joka analysoi kulttuurisia eroja ja valtaa (ks. myös Denzin 2003; Salo 2007). Ensimmäinen kriteeri on substantiivinen kontribuutio, joka tarkoittaa sitä, että tutkimus tuottaa uutta ymmärrystä sosiaalisesta elämästä. Tämä tarkoittaa myös sen arvioimista, onko tutkimuksen tuottama ymmärrys sosiaalisesta ja kulttuurisesta elämästä todentuntuinen (ks. myös Bourdieu & Wacquant 1992). Toinen kriteeri on esteettinen meriitti, joka suuntaa huomion tutkimuksen luovaan prosessiin, siihen, minkälainen sen panos on taiteellisesta näkökulmasta ja minkälaisia tulkinnallisia prosesseja se käynnistää vas-

<sup>107</sup> (esim. Ball 1997; 2003; 2006; Koayma 2010; 2011a; Ozga et al. 2011; Poikolainen 2012; Simola 2004; Simola et al. 2010; Seppänen 2006; Varjo 2007)

<sup>108</sup> (esim. Berg 2010a; Gordon et al. 2010; Kankkunen 2004; Lahelma 2004; 2005; Lappalainen 2006; 2007a; Liimakka 2013; Reay 2000; 2004a; Skeggs 1997; 2004a)

<sup>109</sup> (esim. Bial 2004; Goffman 1971; 2004; Schechener 2004; 2013; Turner & Turner 2004)

<sup>110</sup> (esim. Anttila 2003; 2006; 2009; Kauppila 2007; Marques 2007; Stinsson 1997)

<sup>111</sup> Jokinen (1999) ja Rainio (2010) painottavat luotettavuuden kriteereinä tulkinnan luotettavuutta sekä tapaa, jolla tulkinnat on asettu nähtäviksi kriittisissä keskusteluissa tutkimusyhteisössä (ks. myös Bourdieu ja kump. 1991). Olen testannut teoreettisia ja metodologisia jäsenyyksiäni ja tulkintojani tutkimusprosessin aikana useassa tutkimusryhmässä ja ympäristössä, kuten Koulutussosiologian ja -politiikan tutkimusyksikössä (KU-POLI), Kulttuurisen ja feministisen tutkimuksen ryhmässä (KuFe) (ks. esim. Gordon et al. 2000), Kasvatusteorioiden tutkimusverkostossa (ks. esim. Holma & Mälkki 2011), Educational Leadership and Policyn tutkimusyksikössä The State University of New Yorkissa (ks. esim. Koyama 2010; Stich 2010) ja Brooklyn Collegen performatiivisuutta ja leikkiä tutkivien tutkijoiden kanssa (ks. esim. Ferholt 2009; Rainio 2010). Olen esitellyt ajatuksiani taidepedagogisen Hollo-instituutin symposiumissa (ks. Hannus 2013b) kuin myös Pierre Bourdieun ajatteluun, hierarkioiden ja toimijuuden tematiikkoihin keskittyneessä yhteistyössämme Päivi Bergin (esim. 2010a) Satu Liimakan (2013) ja Hanna Guttormin (2014) kanssa.

taanottajissa (ks. myös Foucault 2000d). Kolmas kriteeri on refleksiivisyys. Refleksiivisyys tarkoittaa tutkimuksen riittävää läpinäkyvyyttä ja analyttisten työvaiheiden avaamista tavalla, joka sallii lukijoiden tehdä päätelmänsä (myös esim. Sherman Heyl 2001, 375; Hammersley & Atkinsson 1995; Bourdieu 1996a; 2008; Bourdieu & Waquant 1992; Bourdieu et al. 1991). Neljäs kriteeri on tutkimuksellinen vaikuttavuus. Tutkimus on vaikuttava, kun se synnyttää uusia kysymyksiä ja kiehtovia tutkimusasetelmia.

Substantiaalisen kontribuution (Richardson & St. Pierre 2005, 38) kannalta tutkimus luo uutta ymmärrystä uuden koulutuspolitiikan hierarkkisista vaikutuksista sekä koulujen välisistä hierarkioista. Tutkimus näyttää myös koulujen moninaisia tapoja reagoida uuden koulutuspolitiikan hierarkkisilta näyttäviin vaikutuksiin. Nähdäkseni tutkimus myös lisää ymmärrystä jo olemassa olevien kouluissa käsiteltäviksi tulevien sosiaalisten ja kulttuuristen hierarkioiden, kuten oppilaiden sosioekonomiseen ja yhteiskuntaluokka-asemaan, etnisyyteen ja sukupuoleen sekä jossain määrin myös erityisoppiluuteen ja seksuaalisuuteen liittyvien hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksista. Tutkimuksessa hahmottelemani visuaalisten, performatiivisten, pedagogisten ja tunnedynaamisten käytäntöjen dynamiikka luo nähdäkseni uutta ymmärrystä sosiaalisen muutoksen mahdollisuuksista.

Kiinnostavaa on nähdäkseni myös se, että vaikka en lähtökohtaisesti mennyt kouluihin havainnoimaan esimerkiksi kuvataiteen tai musiikin tunteja tai tanssikerhoja, aineistooni kirjautui monesti opettajien kutsujen ja näkemyksellisten haastattelujen ansiosta lukuisia näihin oppiaineisiin ja toimintamuotoihin liittyviä hierarkioiden purkamisen käytäntöjä. Mikäli olisin tuottanut tutkimusaineistoni systemaattisesti havainnoimalla jonkun koulujen kaikki draamaryhmän tapaamiset ja kaikki tanssikerhokerrat vuoden ajalta (ks. Anttila 2003) tai kuvataidetunnit pidemmältä aikaväliltä (ks. Kankkunen 2004), olisin voinut saada vielä yksityiskohtaisempia kuvauksia siitä, miten hierarkioita puretaan. Olisin myös saattanut havaita tilanteita, joissa hierarkioita rakentuu. Mikäli olisin havainnoinut oppitunteja, olisin saattanut havaita myös esimerkiksi kiusaamistilanteita tai jonkinlaista nuorten välisiin suhteisiin liittyvää eriarvoisuutta, jota en nyt havainnut.

Tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ollut tiettyyn toimintaan tai taiteelliseen käytäntöön syventyminen tai oppituntihavainnointi vaan jonkinlaisen kokonaisvaltaisemman hahmotelman saaminen siitä, mitä tapahtuu uusien hallinnan mekanismien ja koulujen kulttuuristen käytäntöjen kohdatessa (ks. Koyama 2010; 2011a; 2011b; Stich et al. 2012). Arjen, jokapäiväisen elämän ja toimijoiden luovuus (Foucault Dreyfysin ja Rabinowin teoksessa 1983, 236; myös Foucault 1998c–d; Joas 2008; Simola et al. 2010) yllättivät minut vastaansanomattomuudellaan.<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Argumentoin, että tutkimus on tuottanut myös uusia teoreettisia avauksia ja uusia käsitteellisiä suhteita (Mälkki 2011; Poikolainen 2002, 126; Weick 1989). Esimerkiksi Eeva Anttila (2003) on analyttisesti tuonut yhteen kriittisen pedagogiikan (esim. Freire 1998; 2005) sekä tanssissa ja leikissä tapahtuvan syvällisen kasvun ja dialogin mahdollisuuden.



Esteettisestä näkökulmasta olen analysoinut tämän tutkimuksen aineistoa ja kirjoittanut tätä teosta rinnan Chilessä tuottamani valokuva-aineiston kanssa (ks. esim. Holm 2008; Kankkunen 2004; Pink 2004; Rose 2005; Ruby 1997). Tässä chileläisessä aineistossa nuoret esittävät omia spontaaneita sukupuoli- ja etnisiä hierarkioita purkavia dramaturgioitaan (kuva 1). Nuoret vahvistavat tanssien toimijuuttaan. Tässä tutkimuksessa julkaistavan suomalaisen aineiston analyysin merkitystä on entisestään korostanut tämä chileläinen valokuva-aineisto, jonka avulla minun on ollut aikaisemmin mahdollista visuaalisesti havainnollistaa (Hannus 2013a; 2013b) tämän väitöskirjan löydöksiä.



**Kuva 1.** Kuva etnisen- ja sukupuolihierarkian purkamisen dramaturgiasta (chileläinen valokuva-aineisto)

Olen esittänyt tämän tutkimuksen löydöksistä myös taiteellisen tulkinnan Hollo-instituutin symposiumissa Teatterikorkeakoulussa 9.10.2013 (Hannus 2013b).

Esimerkiksi Inkeri Sava (esim. 2007) on teoretisoinut ja käsitteellistänyt kuvataiteen mahdollisuuksia inhimillisissä muutosprosesseissa. Sen sijaan tutkimukset, joissa koulujen visuaalisen kulttuurin ja kuvataiteen, performatiivisuuden, kuten tanssin ja rooli-leikin, koulujen tunnedynamiikan ja pedagogisen rohkeuden käsitteellistykset saatettaisiin yhteen, ovat vielä vähäisiä. Käsitteellisestä näkökulmasta (Mälkki 2011; Poikolainen 2002, 126; Weick 1989) tutkimus myös erittelee hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien kehiiä ja käytäntöjä tuoden yhteen luovan arjen mahdollisuuksien tutkimusta (de Certeau 1989; Foucault 1998c–f; Joas 2008; Simola et al. 2010), toimijuuden tutkimusta (esim. Kauppila 2007; Brunila 2009; Liimakka 2013; Rainio 2010) ja kulttuuristen ja emotionaalisten resurssien tutkimusta (esim. Bourdieu 1998; 2002a; 2002b; 2006; Reay 1998; 2004a).

Esitin tanssin, roolinoton ja roolipuheen avulla opettajien haastatteluissa kerrottuja kuvataide-, roolileikki- ja tanssitilanteita. Piirustuksistani koostamalla videoinstallaatiolla havainnollistin kouluvalintojen ja painotusten sekä kaupunkitilassa tapahtuvien performanssien (roolileikkipäivät) aikaansaamaa liikettä hierarkioissa. Tilassa liikkumisen, nuorten ja opettajien asemiin eläytymisen ja puheen avulla esitin ja mallinsin hierarkioiden muodostumisen mekanismeja ja niiden purkamisen mahdollisuuksia. Koin, että tutkimuksen löydökset avautuivat katsojille. Kouluissa ratkaistaviksi tulevat yhteiskunnalliset hierarkiat ja niiden purkamisen mahdollisuudet hahmottuivat kokemukseni mukaan läsnäolijoille. Näin liikutusta. Harjoittelimme yhdessä läsnäolijoiden kanssa pedagogisesti rohkeaa tapaa katsoa toista ja sanoittaa toiselle, että ”minä luotan sinuun”. Minä oivalsin uutta läsnäolosta ja yhdessä harjoittelemisesta ja tutkimisesta hierarkioiden purkamisen prosesseissa.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan usein empiirisen yleistettävyyden sijaan teoreettisesta yleistettävyydestä. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksessa kristallisoituneet teoreettiset käsitteet saattavat olla selitysvoimaisia ja uutta ymmärrystä avaavia muissakin tapauksissa. Kuten Janne Varjo ja Mira Kalalahti (2013) sekä Jaana Poikolainen ja Sari Silmäri Salo (2015) huomauttavat, Suomen kunnat ovat polarisoituneet jonkin verran kouluvalintapolitiikaltaan. Toisissa kunnissa on reilusti erilailla painottuneita kouluja ja luokkia, kun taas toisissa ei ole ollenkaan valinnanmahdollisuuksia. Suomen kunnissa on myös eroa laadunarviointijärjestelmien soveltamisen suhteen (esim. Hannus 2007a; Simola ja Rinne 2010; Varjo 2007). Kuntien politiikat siis eroavat jonkin verran ja näin luovat erilaisia ympäristöjä koulussa rakentuville mahdollisuuksien tiloille (Bourdieu 2000), koulun toimijoiden liikkumatiiloille (Joas 2008; Simola et al. 2010; Simola ja Rinne 2010).

Valitsin tutkimuskoulut kunnista, joissa painotettua opetusta ja painotetun opetuksen luokkia on reilusti ja joissa myös laadunarviointia on sovellettu jo kotvan aikaa. Rakentuvat hierarkiat ja niitä seuraavat välittömät hierarkioiden purkamisen käytännöt muotoutuvat siis juuri tällaisen kunnallisen politiikan kontekstissa olevissa kouluissa. Sen sijaan koulujen sosiokulttuuristen hierarkioiden purkamisen käytännöillä, kuten pedagogisen rohkeuden käytännöillä, kuvataiteen mahdollistamalla peilaamisen tavoilla sekä musiikkiin, roolileikkiin, esitystaiteeseen ja tanssiin liittyvillä käytännöillä, voisi olla laajempaa kosketuspintaa muihinkin ja erilaisten kuntien kouluihin. Tutkimuksessa kiteytetyllä hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksien kehillä ja käytännöillä saattaisi ajatella olevan jonkinlaista teoreettista soveltuvuutta myös muihin kouluihin.

Nina Kahma (2011, 70) kirjoittaa *Yhteiskuntaluokka ja maku* -tutkimuksessaan tutkimuksen olevan ”teoreettinen yleiskuva” kulttuurista makua erottelevista periaatteista enemmän kuin ”yksityiskohtainen opas” siihen, miten jokainen yksittäinen erottelu tapahtuu. Hän kuvaa tutkimuksensa erityisenä vahvuutena useiden

kulttuuriin liittyvien tekijöiden suhteiden kuvaamista. Tämän tutkimuksen merkityksenä on nähdäkseni ollut jonkinlaisen monipuolisen hahmotelman luominen uusiin hallinnan mekanismeihin liittyvistä hierarkioista sekä koulujen sosiokulttuuristen hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksista. Freire (2005, 129) kirjoittaa kokonaisuuden ja kokonaiskuvien tärkeydestä kriittisessä pedagogiikassa ja hierarkioiden purkamisen prosesseissa. Kokonaiskuva, kriittinen näkemyksellisyys ja kyky tarkastella asioiden välistä dynamiikkaa näyttäisivät avaavan uuden mahdollisuuksien tilan hierarkkisten järjestysten muuttamiseen (myös Bourdieu 2008; Bourdieu & Waquant 1992). Tämä tutkimus ei ole kuitenkaan teoreettinen yleiskuva vaan enemmänkin hahmotelma, johon liittyen tutkimusta voidaan ja tuntuu tärkeältä syventää ja tarkentaa.

## 8.6 *Jatkotutkimuksesta*

Tämä väitöskirjatutkimus on analysoinut niitä käytäntöjä, joilla koulujen toimijat voivat purkaa hierarkioita, ja jotka kytkeytyvät nuorten sosioekonomiseen taustaan ja etnisyyteen. Yhtäältä väitöskirja selvittää koulujen mahdollisuuksia tukea erilaisista taustoista tulevien nuorten elämänrohkeuden, oppimis- ja toimintamahdollisuuksien kasvua. Kyse on nuorten toimijuuden (*agency*) (ks. Anttila 2003; Kauppila 2007; Rainio 2010) vahvistumisesta. Performatiivinen etnografiani on kertonut koulujen spontaaneista tanssi- ja roolileikkitilanteista sekä uusien liikkeiden harjoittelusta tiloina, joissa nuoret vahvistavat elämänrohkeuttaan, uusia taitoja eli kulttuurisia resursseja (ks. esim. Bourdieu 2000; 2002; 2006; Shilling 2004; Reay 1998). Koulun tanssitilanteissa näyttää syntyvän uusia tunnustuksen, toisen kunnioittamisen ja välittämisen (ks. Foster 2013; Savolainen 2009; Thompson 2006) muotoja, jotka ylittävät yhteiskuntaluokka- ja etniset rajat (ks. myös Dyer 2010; Marques 2007).

Väitöskirjan jatkotutkimuksessa voidaan tutkia toimijuuden vahvistumista tanssissa (Kauppila 2007) esimerkiksi Chilessä ja Perussa. Olen tämän väitöskirjatyöni ohella kehittänyt visuaalista etnografiaa Latinalaisessa Amerikassa. Tästä syystä tutkimusta olisi kiinnostava jatkaa ja syventää Latinalaisen Amerikan kontekstissa. Kyse voisi olla performatiivisesta (Bagley 2008; Denzin 2003a) valokuva-aineistoihin perustuvasta etnografiasta (esim. Holm 2008; Kankkunen 2004; Pink 2004; Ruby 1997), jossa analysoidaan myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden laajenemisen mahdollisuuksia Latinalaisen Amerikan monietnisisissä konteksteissa.

Tutkimuksen ensimmäisen aineiston voisi muodostaa Chilen Santiagossa vuonna 2011 kahdessa julkisessa koulussa valokuvaamani tanssivalokuva-aineisto. Olen kehittänyt väitöskirjatyöni lomassa visuaalista (esim. Pink 2004; Ruby 1997; Kankkunen 2004; 2007) esittävien ja taiteellisten, kuten tanssillisten, käytäntöjen yhteydessä toteutettavaa etnografiaa (ks. esim. Anttila 2003; Ferholt 2009; ks. Hannus 2012; 2013a; 2013b). Tutkimuksessa voitaisiin viimeistellä

tanssivalokuva-aineiston analyysi nuorten toimijuuden (ks. Liimakka 2013; Rainio 2010) ja sen tunteellisen ilmenemisen (esim. Stinsson 1997; Loman & Sossin 2009, 248-252; Fischman 2009; Ylönen 2004) näkökulmasta. Tutkimuksessa voisi myös tarkentaa kehittelemääni dramaturgista valokuva-analyysiä (ks. Goffman 1971; Wallis & Shepherd 2002) sekä valokuvakollaasien mahdollisuuksia (Butler-Kisber 2007; Kankkunen 2007; Pink 2004) tutkijan tekemien päättelyketjujen visualisoinnissa. Seuraava kuva 2. on yksi valokuva-aineiston kuvista, jonka olen valinnut tähän, koska mielestäni se ilmentää tanssiin liittyvää rauhaa, iloa ja kokonaisvaltaista olemista. Sen sijaan sosiokulttuurinen tai etninen moninaisuus ei ole kovin runsasta tässä aineistossa.



**Kuva 2.** Tanssi, toimijuus ja kokonaisvaltainen oleminen koulussa (chileläinen valokuva-aineisto)

Yksi mahdollisuus olisi tässä jatkotutkimuksessa tuottaa syventävä tanssivalokuva-aineisto esimerkiksi yhdessä perulaisessa koulussa, jossa olisi sekä alkuperäisväestötaustaisia että mestizo-taustaisia nuoria (sekä espanjalaista että alkuperäisväestötaustaa omaavia nuoria). Peru on sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja nuorten toimijuuden tutkimuksen näkökulmasta tärkeä tutkimuskonteksti, sillä siellä lapsiväestön köyhyys on mittavaa sekä sosiaalisissa ja etnisissä hierarkioissa matalalla olevien alkuperäisväestöjen osuus on suuri (esim. Lee 2010). Perussa tanssi ja julkisissa tiloissa järjestetyt karnevaalit ja esitykset ovat olleet 1900-luvun alusta asti Rowen ja Shellingin (1991) mukaan tapoja vahvistaa etnistä identiteettiä ja vastustaa valtakulttuurin malleja. Tanssi voi olla kouluissa mahdollisuus, jossa kinesteettisen empatian (Reason & Reynolds 2010) kautta syntyy myös

uusia välittämisen ja tunnustuksen (Bourdieu 2000; Foster 2013; Thompson 2006) muotoja etnisten ryhmien ja kulttuurien välillä.

Tämän tutkimuksen kontribuutio voisi olla tutkia toimijuuden tunteellista ilmenemistä valokuviissa. Ilon lisääntyminen tanssikerhon aikana voi olla merkki toimijuuden kasvusta tai Stinssonin (1997) mukaan aikaisempien rajoittavien liike- tai käyttäytymismallien ylittämisestä (ks. myös Anttila 2003; Engel 2008). Valokuva-aineistosta voisi etsiä myös rohkeuden liikkeellisiä ja tunteellisia ilmaisuja (ks. Rainio 2010; White 2008).

Kiinnostava tutkimuskohde voisi olla myös painotetun opetuksen luokkien tarkempi tutkiminen hierarkioiden syntymisen ja purkamisen näkökulmasta. Koulujen painotuksiin ja soveltuvuuskokeisiin liittyvät koulun sisäiset hierarkiat tulivat vahvemmin esille Kaarnassa. Kaarnassa painotettu opetus ja soveltuvuuskokeet vaikuttivat jakavan oppilaita sekä sukupuolen että etnisyyden suhteen kuin myös ”motivaation” ja emotionaalisen tuen suhteen. Toisaalta yhdessä tutkimuskoulujen ulkopuolisessa koulussa tanssipainotus vaikutti liikuttavan nuoria erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista läpi kaupunkitilan. Kiinnostavaa olisi siis tutkia tarkemmin, miten eri painotukset ovat yhteydessä yhteiskuntaluokkaan ja makuun (esim. Berg 2010a; Kahma 2011; 2012; Tolonen 2008a; 2008b) liittyviin valintatottumuksiin. Hierarkioiden purkamisen näkökulmasta voisi olla relevanttia paikantaa, mitkä painotukset ovat kiinnostavia erilaisista sosiokulttuurisista taustoista tuleville nuorille. Olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin, mikä tällaisissa painotuksissa, kuten tanssipainotuksessa, liikuttaa nuoria läpi kaupunkitilan.

Tämän tutkimuksen tematiikkaa voisi myös syventää tutkimushankkeella, joka keskittyisi tiiviimmin hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksiin nuorten performatiivisissa käytännöissä. Hanke voitaisiin toteuttaa koulun esittäviä taiteita yhdistävän työskentelymuodon yhteydessä. Hankkeessa voitaisiin tutkia hierarkioiden purkamisen mahdollisuuksia, tanssia, teatteria, draamaa, roolileikkiä ja kokeuksellista oppimista yhdistävässä työskentelymuodossa. Eeva Anttila on tutkinut Kartanonkosken koululla toteutetussa Koko koulu tanssii! -hankkeessa koululla järjestetyillä tanssitunneilla oppimista. Vastaavasti Anna Rainio on tutkinut päiväkodissa lasten toimijuutta Narnia-leikkiympäristössä. Samankaltainen etnografisen taideperustaisen toimintatutkimuksen idea (myös Ferholt 2009; Rainio 2010), jossa toiminnassa tulisi yhteen tanssin, teatterin ja roolileikin keinot, voisi tarjota antoisan sisäänpääsyn hierarkioiden purkamisen prosessien jatkotutkimukseen.

Tutkimus voisi paikantua matalan sosioekonomisen rakenteen alueella olevalle koululle, jolloin tutkimushanke voisi tuoda koululle mukanaan myös lisäresursseja monitaiteellisen oppimisympäristön toteuttamisessa ja järjestämisessä. Tämä monitaiteellinen oppimisympäristö voisi toimia esimerkiksi viikoittaisena tanssiteatterityöpajana. Jos hankkeessa sovellettaisiin etnografisen toimintatutkimuksen tai etnografisen laboratorion (esim. Ferholt 2009; Rainio 2010) kaltaista ajatusta, olisi tärkeää, että tilanteet eivät olisi liian kontrolloituja, vaan nuorten

moninaiselle luovuudelle, spontaaniuudelle ja leikillisyydelle tulisi olla riittävästi tilaa. Toimintatutkimuksellisuus edustaisi siis tiukkaan kontrolloidun ympäristön sijaan enemmänkin tanssiteatteriperustaisen työskentelytavan mahdollistamista koulussa ja toteuttamista esimerkiksi muutaman tutkija-taiteilijan avulla. Tutkimus voisi perustua sosiologiseen ymmärrykseen (esim. Berg 2010a; Bourdieu 2000; Bourdieu 2002a; Gordon et al. 2000; Kantola 2002; 2009; Lappalainen 2006; Simola 2001; Simola et al. 2010) vallasta ja hierarkioiden purkamisen mahdollistumisesta. Ideana voisi olla luoda nuorille monitaiteellinen oppimisympäristö, jota ohjaisivat tutkija-taiteilijat tavalla, jossa nuorille jäisi myös mahdollisuuksia itse muokata oppimisympäristötilanteita. Tässä monitaiteellisessa oppimisympäristössä voitaisiin myös työstää tanssiteatteriesitys. Mielekästä olisi varmaan myös miettiä yhdessä tutkija-taiteilija aineiston julkistamiseen tai anonymisointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Sekä Freire (1998; 2005) että Boal (1979) nostavat tietoisuuden hierarkioista ja niiden muodostumisesta tärkeäksi tekijäksi ihmisten toimijuuden laajenemisessa. Tanssiteatteriesityksen dramaturgisena ideana voisi olla työstää nuoria itseään kiinnostavasta aiheesta (Anttila 2003; 2006) kumpuava esitys, joka käsittelee sosiokulttuurisia hierarkioita (ks. Boal 1979) huomioiden toisen kunnioittamisen ja rajojen eettiset periaatteet. Esityksen toisessa osassa tämä esitetty hierarkiat voitaisiin purkaa joko työstämällä nuorten kanssa erilaisia hierarkioiden purkamisen tapoja esimerkiksi tässä tutkimuksessa eriteltyjen hierarkian purkamisen prosessin käytäntöjen avulla taikka Boalin (1979/2000, 122, 180) idealla korostamalla nimenomaan nuorten omaa aktiivisuutta ottaa itse uusi rooli ja muuttaa ja purkaa esitettyä hierarkiaa erilaisilla ratkaisuyrityksillä.

Tämä tutkimus voisi edelleen kehittää moniaistista etnografiaa (Pink 2009) ja taideperustaista etnografiaa (esim. Anttila 2003; 2006; 2009; Ferholt 2009; Hannula et al. 2005; Rainio 2010). Nuorten performatiiviset tilanteet voitaisiin kuvata sekä tutkija-taiteilijoiden että nuorten toimesta. Näin tutkimuksen visuaalinen aineisto syntyisi yhteistutkimisuuden periaatteella (Bagley 2008; Denzin 2003a; myös Holm 2008) tutkijoiden ja nuorten itse kuvaaman aineiston myötä. Tutkija-taiteilijoiden autoetnografiset kuvaukset tanssi-, teatteri- ja roolileikkitoiminnasta ja hierarkioiden purkamisen käytäntöihin liittyvistä havainnoista muodostaisivat toisen osan tutkimusaineistoa.

## *Epilogi*

Yksi koulutuksen kentällä itsestään selvänä otettu periaate näyttää olevan jatko-koulutukseen pääseminen ja korkeakoulutuksen arvostaminen yhtenä korkeim-pana arvona. Korkeakoulutukseen sisältyy puolestaan akateemisuuden, rationaa-lisuuden ja kognitiivisuuden periaatteet, joista olen kirjoittanut. Lukiessani tutki-mustani kevättälvellä 2018 kahden ja puolen vuoden tauon jälkeen, huomaan, että en ole itsekkään selkeästi ja näkyvästi kyseenalaistanut tekstissäni korkeakoulu-tuksen asemaa hierarkioiden purkamisessa. Olen kirjoittanut hierarkioiden purka-misesta opettajien, aikuisten näkökulmasta. Nyt tekisin toisin, jos olisi mahdol-lista valita, miten luoda uutta tutkimusaineistoa. Olen esittänyt hahmotelmia jat-kuvasti liikkeellä olevasta ilmiöstä, vaikeasti hahmotettavissa olevasta tutkimus-kohteesta. Olen käyttänyt performatiivisuutta laajasti luovuuteen, ilmaisuun ja ke-hollisuuteen viittaavana yleiskäsitteenä. Nyt kirjoittaisin varmaankin hieman toi-sin.

Palattuani viimeistelemään ja julkaisemaan tutkimukseni, päätin että en enää tee suuria muutoksia. Olen kuitenkin huomioinut esitarkastajien muutosehdotuk-set, mutta muuten en ole enää lähtenyt esimerkiksi tutkimuksen käsitteistöä muut-tamaan.

Katson tässä nyt hetken edellä kirjoittamaani tekstiäni uusin silmin, elettyäni Latinalaisessa Amerikassa ja Meksikossa. Perun sijasta elämä kuljetti minut Mek-sikoon. Löysin kodin Meksikosta. Syyskuussa 2017 elin Meksikon, Moreloksen osavaltiossa lähellä kaunista luontoa ja vuoria. 19. päivä syyskuuta 2017 tunsin, kuinka koko maa liukui jalkojeni alla. Koin maanjäristyksen ensimmäistä kertaa elämässäni, mutta minä olin turvassa. Olimme kokeneet suurimman maanjäristyk-sen Meksikossa sitten vuoden 1985. Satoja ihmisiä kuoli, tuhansia loukkaantui ja tuhansia taloja sortui Meksiko Cityn, Moreloksen ja Pueblan osavaltioissa. Maan-järistyksen jälkeisinä päivinä osallistuin useisiin avustusryhmiin. Yhdessä lajitte-limme ruokatarvikkeita, vettä, lääkkeitä ja vaatteita eniten apua tarvitseviin kyliin. Monissa kylissä, joissa kävimme, yli sata taloa oli sortunut ja lähes poikkeuksetta kaikissa kylissä koulut olivat vaurioituneet. Useissa kylissä koulut olivat kiinni maanjäristyksen jälkeen kuusi viikkoa.

Intuitioni johdattamana päädyin toimimaan vapaaehtoisena neljässä kylässä lasten kanssa. Näissä neljässä maanjäristyksen vaurioittamassa kylässä maala-simme lasten kanssa kylien avustuskeseuksissa, lasten kotona sekä yhdellä kou-lulla. Usein aiheenamme oli ilo, onnellisuus ja luonto. Minua liikutti lasten tapa ilmaista ja käsitellä luonnonkatastrofia. Liikuttavaa oli myös nähdä se suuri tarve ja ilo saada ilmaista ja jakaa luovia hetkiä yhdessä toisten lasten ja vanhempien kanssa. Koskettavaa oli myös pientenkin lasten ymmärrys luonnon tasapainon järkkymiseen vaikuttavista tekijöistä, ystävien, perheiden ja leikin tärkeys, elämän välittömyys ja lasten yhteys luontoon. Tuntui tärkeältä saada olla paikalla ja juuri heidän kanssaan.

Tultuani tämän itseäni monella tapaa koskettaneen kokemukseen muuttaneena keskellä talvea Suomeen kaipasin äärettömästi luonnon läsnäoloa arjessa ja muistelin myös sitä, kuinka pienessä osassa elävä luonto on koulujen jokapäiväistä elämää, ainakin Helsingin ja pääkaupunkiseudun kunnissa. Lukiessani tutkimustani huomasin myös, miten pienessä osassa luonto ja luonnon kanssa suorassa vuorovaikutuksessa oleminen näkyi myös omassa tutkimuksessani.

Vielä sata vuotta sitten valtaosa Suomen kansaa eli tiiviimmässä yhteydessä luontoon ja maahan, viljellen, eläimiä hoitaen ja kalastaen. Tämä näkyi myös opetussuunnitelmatyössä ja opettajien puheessa. Simola (1995b, 101-102) kirjoittaa siitä, kuinka kansakoulun opetussuunnitelmateksteissä koulu esiintyy luonnottomana ja lapsen luonnolle vastakkaisena. Pakko- ja joukkomuotoisen koulun nähtiin irrottavan nuorten juuret ja yhteys maasta, luonnosta.

Vuoden 1926 oppivelvollisuus uudistuksen jälkeen olemme systemaattisesti rakentaneet koulutusyhteiskuntaa, jossa ehkä tahtomattamme erilaiset koulutukseen liittyvät pätevyudet ja tittelit luovat hierarkiaa. Samalla sitoutumisemme tasa-arvon ja kaikille yhteisen koulun ja sivistyksen ideaan ovat suojelleet koulujamme yksityistämiseltä ja tässä mielessä talouden logiikan rakentamien hierarkkisten ja kilpailullisten periaatteiden alaiseksi joutumiselta. Nyt kysyn vielä tässä tutkimuksessa aiemmin esittämieni kysymysten lisäksi, voisiko jonkinlainen tiiviimpi käytännöllisempi ja kehollisempi yhteys luontoon myös koulussa olla yksi tapa purkaa hierarkioita, laajentaa mahdollisuuksiamme hyvään elämään?

Meksikossa kuulin kouluista, joissa oli sovellettu permakulttuurin ideaa. Permakulttuuri tarkoittaa rakennetun ympäristön suunnittelua luontoa kunnioittavalla tavalla. Siihen liittyvät eettiset periaatteet: kuten kaikista ihmisistä välittäminen heidän taustastaan riippumatta; luonnosta, kuten maan, vesien ja ilmaston kunnosta huolehtiminen sekä resurssien reilu jako ja luontoon kestäväällä tavalla palauttaminen.<sup>113</sup> Kouluissa tiiviimpi yhteys luontoon voisi tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuuksia harjoitella kasvien viljelyä tai sitä, miten luoda lämpöä esimerkiksi sähkönkatkostilanteessa talvella. Tämä voisi tapahtua myös koulunpenkkiä kokonaisvaltaisimmilla ja kehollisemmilla olemisen ja oppimisen tavoilla. Myös tutkimuksessa kuvaamiani performatiivisuuden muotoja, kokonaisvaltaisia ilmaisemistapoja ja oppimismuotoja voisi toteuttaa ainakin syys- ja kevätaikaan enemmän luonnossa. Voisiko luontoon liittyviä tärkeitä teemoja ehkä tutkia kuvataidetta, liikettä tai tanssia sekä luonnontieteiden ymmärrystä yhdistämällä? Voisiko myös luonnossa kokeilla meditoida? Miltäpä, tuntuisi tuntea uudenlaista kunnioitusta toisia kohtaan tai itsensä ehdotonta hyväksyntää ehkäpä rakkautta?

Tullessani Suomeen koin myös teknologian käytön lisääntyneen huomattavasti kuin myös sosiaalisen median nuorten keskuudessa. Tätä ilmiötä en ole osannut huomioida tässä tutkimuksessa tarkastellessani koulujen visuaalista järjestystä ja

---

<sup>113</sup> (ks. lisää esim. Suomen permakulttuuriyhdistys (<http://www.permakulttuuri.fi/permakulttuuri.html>))



kulttuuria. Tutkimuksen aineiston tuottamisen aikaan vuosina 2009 ja 2010 sosiaalisen median käyttö nuorten keskuudessa oli vielä uudempaa ja vähemmän näkyvää koulujen arjessa. Nähdäkseni sosiaalinen media on yksi tärkeä ilmiö tutkitessa hierarkioiden rakentumista ja purkamisen mahdollisuuksia kouluissa.

Muistelen, kuinka kasvatustieteen kandidaatin tutkielmassa olin kiinnostunut arvoista. Muistan, kuinka kysymykset merkityksellisestä, arvokkaasta, sosiaalisesti oikeudenmukaisesta ja rakkaudesta olivat se tuli, jotka innostivat minua opiskelemaan kasvatustieteitä. Näen nyt tämän tutkimuksen ja tämän työn työn toivosta, luottamuksesta ja armollisuudesta. Tämän tutkimuksen jälkeen unelmoin mahdollisuuksistamme luoda uusia siltoja, työtapoja, joissa sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja meidän ja maapallomme luonnon hyvinvointiin keskittyvä työ voivat kohdata ja keskustella. Toivon, että tämä tutkimus inspiroi.

Ja pieniä askelia, tansseja, jotka voivat olla pieniä ihmeitä ...

Rakkaudella

Susanna Hannus 22.4.2018



## Lähteet

- Aalto, J. (1999). Kohteena ihminen. Muotokuvauksen opas. Helsinki: Kustannus Oy Taide.
- Ahonen, S. (2001). Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun poliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne ja J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–184.
- Ahonen, S. (2003). Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1994). Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1996). Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1997). Kulttuuripääoma summamuuttujan valossa. *Sosiologia*, 34(1), 3–14.
- Alasuutari, P. (2006). Suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen: miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? Teoksessa R. Heiskala ja E. Luhtakallio (toim.) *Uusi jako. Miten suomesta tuli kilpailuyhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus, 43–64.
- Alanen, L., Salminen, V.-M. ja Siisiäinen, M. (2007). Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Alhanen, K. (2007). Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault’n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alladin, I. (1995). Equality and Excellence in Education: Contradictions of Recent Educational Reforms. Teoksessa J. Zajda, K. Bacchus ja N. Kach (toim.) *Excellence and Quality in Education*. Alpert Park Australia: James Nikolas Publishers, 23–32.
- Andersson, E. (2004). From Valley of Sadness to Hill of Happiness: The Significance of Surroundings for socioeconomic Career. *Urban Studies*, (3), 641–659.
- Andersson, E. & Subramanian S.V. (2006). Explorations of Neighbourhood and Educational Outcomes for Young Swedes. *Urban Studies*, 43 (11), 2013–2025.
- Antikainen, A. Koski L. & Rinne, R. (2000). *Kasvatussosiologia*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Anttila, E. (2003). A Dream to the Unknown. Searching for Dialog in Dance Education. Helsinki: Theatre Academy.
- Anttila, E. (2004). Dance Learning as Practice of Freedom. Teoksessa L. Rouhiainen, E. Anttila, S. Hämäläinen ja T. Löytönen (toim.) *The Same Difference? Ethical and Political Perspectives on Dance*. Theatre Academy, 19–62.

- Anttila, E. (2006). Taiteen voimalla – Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus*, 37 (1), 44–52.
- Anttila, E. (2009). Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus*, 29(2), 84–92.
- Anttila, E. (2013). Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Acta Scenica 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Auslander, P. (2009). Reactivation: Performance, Mediatization and the Present Moment. In the : Chalzychristodoulou, J. Jefferies & R. Zerihan (toim.) *Interfaces of Performance*. UK. MPG Books, 81–93.
- Bacharach, S.B. (1989). Organizational Theories: some criteria for Evaluation. *The Academy of management Review*, 14 (4), 496–515.
- Bagley, C. (2008). Educational Ethnography as Performance Art: towards a sensuous feeling and knowing. *Qualitative Research*, 8(1), 53–72.
- Ball, M. S. & Smith, G.H. (1992). *Analyzing Visual Data*. California: SAGE.
- Ball, S. J. (1997). Good school/Bad school: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (3), 317–336.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational policy* 18, 215–228.
- Ball, S. J. (2004). Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35, (1) 6–20.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. London and New York: Routledge.
- Ball, S., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class context. *Sociological Review*, 43(1), 52–78.
- Ball, S. J. ja Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare*, 39(1), 99–112.
- Ball, S. J & Vincent, C. (2006). 'I heard it on the grapevine'. 'Hot' knowledge and school choice. In S. J. Ball selected woks. *Education Policy and Social Class*. London and New York: Routledge, 237–263.
- Barber, T. (2002) 'A Special Duty of Care': exploring the narration and experience of teacher caring, *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 383–395.
- Bardy, M. (1998). Lapsuuden peilitalo ja taiteellinen tieto. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Ateena Kustannus, 181–200.
- Bauman, Z. (2002). *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. (2009). Education in the Liquid-Modern Setting. *Power and Education*, 1 (2), 157–166.
- Beach, D. (2011). Ethnographic investigations of issues of race in Scandinavian education research. *Ethnography and Education*, 6 (1), 29–43.
- bell hooks. (1995a). *Killing race. Ending racism*. London: Penquin Books.

- bell hooks. (1995b). *Art on my mind. Visual politics*. New York: New York Press.
- bell hooks. (2001). *All about love*. New York: Harper, Perennial.
- bell hooks. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Berg, P. (2007). Sukupuoli ja rajatyön muodot koululiikunnan tunneilla. *Nuorisotyö*, 25 (2), 32–51.
- Berg, P. (2008). Ruumiin resurssit ja mahdollisuudet koulun liikunnan opetuksessa ja liikuntaharrastuksissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 198–223.
- Berg, P. (2010a). Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnan opetuksesta. Helsingin yliopisto: Sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia.
- Berg, P. (2010b). Shifting positions in researcher position – notes on otherness, sameness, absence and presence. *Ethnography and Education*, 5(1), 65–79.
- Berger, P. L. (1997). *Redeeming Laughter. The Comic Dimension of Human Experience*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bernelius, V. (2006). Opin tiellä? Helsingin peruskoulut ja alueellinen eriytyminen. *Kvartti* 3, 7–11.
- Bernelius, V. (2008). *Lähi(ö)koulu*. Neighbourhood School. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bernelius, V. (2011). Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76(5), 479–493.
- Bernelius, V. (2013). Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen julkaisuja. Tutkimuksia 2013: 1.
- Bial, H. (2004). What is performance? Teoksessa H. Bial (toim.) *The Performance Studies Reader*. London; Routledge, 57–59.
- Bjerg H. & Staunaes, D. (2011). Self-management through shame – Uniting governmentality studies and the 'affective turn'. *Ephemere articles. Theory & politics in organization*, 1 (2), 138–156.
- Blažević, M. (2013). From Sifts to Shifting Dramaturgy. A key note presentation in Impact of Performance as Research. CARPA 3 Colloquium. February 27. – March 2. 2013. Theatre Academy, Helsinki. Finland.
- Boal, A. (1979). *Theatre of Obsessed*. London: Pluto Press.
- Block, J. (2005). Children as Collateral Damage: The Innocents on Education's War for Reform. Teoksessa D. R. Boyles (toim.) *Schools or Markets?*

- Commercialism, Privatization and School-Business Partnership*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 83–117.
- Blom, L. A. & Chaplin L. J. (1988). *The Movement of the Movement*. Dance Improvisation. London: Dance Books Ltd.
- Bloom, E. (1999). *Introducing with Other eyes: Looking at Race and Gender in Visual Culture*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Bourdieu, P. (1977). Symbolic Power, Teoksessa Denis Gleeson (toim.), *Identity and Structure: issues in the sociology of education*. Nafferton, England: Nafferton Books., 112–119.
- Bourdieu, P. (1985). The Social space and the genesis of groups. *Theory & Society* 14 (6), 723–744.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1996a). The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power. Stanford: Stanford university Press.
- Bourdieu, P. (1996b). Understanding. *Theory, Culture & Society*, 13(2), 17–37.
- Bourdieu, P. (1998). Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2002a). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts : Harvard university Press.
- Bourdieu, P. (2002b). *Outline of theory of practice*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. et al. (2002). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2006). The Forms of Capital. Teoksessa H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough and A. H. Halsey (toim.) *Education, Globalisation and Social Change*. Oxford: Oxford University Press, 105–118.
- Bourdieu, P. (2008). *Science and Science of Reflexivity*. The University of Chicago: Polity Press.
- Bourdieu, Chamboredon, J-C. ja Passeron J-C. (1991). *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries*. Berlin, New York : Walter de Gruyter.
- Bourdieu, P., Darbel, A. & Schnapper D. (1990). *The Love of Art in European Art Museums and their Public*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Haacke, H. (1997). *Ajatusten vapaakauppa*. Helsinki: Taide.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). The Purpose of Reflexive Sociology (The Chicago Workshop). Teoksessa P. Bourdieu and L. Wacquant (toim.) *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: university of Chicago Press, 61–215.
- Brunila, K. (2009). Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222.
- Buendía, E., Ares, N. Juárez B. R. & Peercy M. (2004). The Geographies of Difference: The Production of the East Side, West Side and Central City School. *American Educational Research Journal*, 41 (4), 833–863.
- Butler-Kisber, L. (2007). The Power of Visual Approaches in Qualitative Inquiry: The Use of Collage Making and Concept Mapping in Experiential Research. *Journal of Research Practice*, 6 (2), Article M18.
- Buttler, J. (1997). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Böhler, A. (2010). The Time of Drama in Nietzsche and Deleuze: A Life as a Performative Interaction. *Deleuze Studies*. 4 (1), 70–82.
- Carrasco R, A. (2010). A case-study of the Chilean policy agenda for disadvantaged primary schools: meeting their challenges? Thesis (PhD). Cambridge University Library.
- Cetina, K. (2009). The Synthetic Situation: Interactionism for a Global World. *Symbolic Interaction*, 32 (1), 61–87.
- Chang, M. (2009). Cultural Consciousness and the Global Context of Dance/Movement Therapy. Teoksessa Chaiklin & Wengrower (toim.) *The Art and Science of Dance/Movement Theory. Life is Dance*. New York: Routledge, 299–329.
- Chodorow, J. (2009). Dance, Therapy, Motion and Emotion. Teoksessa S. Chaiklin & H. Wengrower (toim.) *The Art and Science of Dance/Movement Theory. Life is Dance*. New York: Routledge, 55–73.
- Comenius, J. A. (1638/ 1928). Suuri opetusoppi. Latinankielestä kääntänyt, elämäkerralliset tiedot ja selittävät muistutukset kirjoittanut E. J. Tammi. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Contreras, D., Bustos, S. & Sepúlveda, P. (2007). When schools are the ones that choose: the effects of screening in Chile [online]. Available from: <http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/CHLstu08.pdf>
- Cucchiara, M. (2008). Re-branding urban schools: urban revitalization, social status, and marketing public schools to the upper middle class. *Journal of Education Policy*, 23 (2), 165–179.

- Dahler-Larsen, P. (2007). Constitutive effects of performance indicator systems. Teoksessa Saville Kushner (toim.) *Dilemmas of Engagement: Evaluation Development under New Public Management and the New Politics*. New York: Elsevier.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1–17.
- Damasio, A. (2000). Descartesin virhe. Emootio, järki ja ihmisen aivot. Helsinki: Terra Cognita.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications. Albany: State university of New York Press, 47–63.
- Dean, M. (2007). *Governing Societies. Political Perspectives on domestic and international rules*. Maidenhead, Berkshire England: Open University Press.
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkley: University of California Press.
- Debord, G. (2004). *Spektaakkelin yhteiskunta*. Helsinki: Vastapaino.
- Deleuze, G. (1997). *Difference and Repetition*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2002). *Desert Islands and Other Texts 1953–1974*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Deleuze, G. (2013). *The Method of Dramatization*. Paper presented to the Société française de Philosophie, 28, January. <http://inquietando.wordpress.com/textos-2/the-method-of-dramatization-by-gilles-deleuze/>. Tulostettu 22.5.2013.
- Delamont, S. & Atkinson, P. (1995). *Fighting Familiarity: Essay on Education and Ethnography*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Denzin, N. (1996). *Interpretive Ethnography. Ethnographic practices for the 21<sup>st</sup> century*. Thousand Oaks, London; SAGE Publications.
- Denzin, N. (2003a). *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture Sage Research Methods*. Electronic Book. California: SAGE.
- Denzin, N. (2003b). Introduction. Teoksessa *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture Sage Research Methods*. Electronic Book. California: SAGE.
- Denzin, N. (2003c). *The Cinematic Society and Reflexive Interview*. Teoksessa *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture Sage Research Methods*. Electronic Book. California: SAGE.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics* (2nd ed., with an afterword by and an interview with Michel Foucault). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dreyfus, H. and Rabinow, P. (1993). Can there be a Science of Existential Structure and Social Meaning? Teoksessa C. Calhoun, E. LiPuma and M,



- Postone (toim.) *Bourdieu. Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press, 35–44.
- Dyer, B. (2010). The perils, privileges and pleasures of seeking right from wrong: reflecting upon student perspectives of social processes, value systems, agency and the becoming of identity in the dance technique classroom. *Research in Dance Education*, 11 (2), 109–129.
- Elacqua, G. (2006). Enrollment practices in response to vouchers: Evidence from Chile [online]. Available from: [http://www.ncspe.org/publications\\_files/OP125.pdf](http://www.ncspe.org/publications_files/OP125.pdf)
- Elo, P., Savolainen, J. ja Simola, H. (1995). Filosofian ja elämänkatsomustiedon rajankäyntiä. Teoksessa *Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä*. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995. Tutkimuksia 150: Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 87–96.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. ja Shaw, L. (1995). Writing ethnographic Fieldnotes. Chicago: The University of Chicago Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. ja Shaw, L. (2001). Participant Observation and Fieldnotes. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland ja L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications, 352–368.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a Relational Sociology. *The American journal of Sociology*, 103 (2), 281–317.
- Emirbayer, M. (2013). Racial Agency. A Talk in Symposium on Agency. University of Helsinki 6.6.-7.6.2013. Metsätalo. Hall 2.
- Emirbayer, M. & Goldberg, C. A. (2005). Pragmatism, Bourdieu, and collective emotions in contentious politics. *Theory and Society*, 34 (5–6), 469–518.
- Engel, L. (2008). Dance of the Now –Poetics of the Everyday Human Movement. *Forum Qualitative: Social Research*, 9(2), Art. 35.
- Engeström, Y. (2004). Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Frankl, V. E. (1980). Elämän tarkoitusta etsimässä. Helsinki: Otava.
- Ferholt, B. (2009). The Development of Cognition, Emotion, Imagination and Creativity as Made Visible Through Adult-Child Joint Play: Perezhivanie through Playworlds. PHD dissertation in Communication. University of California, San Diego.
- Ferholt, B & Lecusay, R (2010). Adult and child Development in the Zone of Proximal Development: Socratic Dialogue in a Playworld. *Mind, Culture and Activity*, 17 (1), 59–83.
- Fischman, D. (2009). Therapeutic Relationship and Kinesthetic Empathy. Teoksessa S. Chaiklin & H. Wengrower (toim.) *The Art and Science of Dance/Movement Theory. Life is Dance*. New York: Routledge, 33–53.

- Floden, R. E. & Weiner, S. S. (1978). Rationality to Ritual: The Multiple Roles of Evaluation in Governmental Processes. *Policy Sciences* 9 (9), 9–18.
- Floya, A. (2002). Diasporic hybridity and transcending racism. Teoksessa A. Floya & C. Lloyd (toim.) *Anti-Racism. From Theory to Practice*, 22–43.
- Forbes, J. & Weigner, G. (2008). Under-Statred Powerhouses: Scottish independent schools, their characteristics and their capital, *Discourse* 29 (4), 509–525.
- Foster, R. (2013). Tunnustuksen pedagogia – nuorten miesten identiteetin ja vastavuoroisuuden tanssi. *Nuorisotutkimus*. 31(2).
- Foucault, M. (1980). Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972–1977 By Michel Foucault. Eds. Colin Gordon. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1997a). Technologies of the Self. Teoksessa J. D. Faubion (toim.) *Ethics. Subjectivity and Truth. Essential Works of Foucault 1954-1984*. Volume Tree. New York: The New Press, 223–251.
- Foucault, M. (1997b). The Ethics of the Concern for Self as a Practice of Freedom. Teoksessa J. D. Faubion (toim.) *Ethics. Subjectivity and Truth. Essential Works of Foucault 1954-1984*. Volume Tree. New York: The New Press, 281–301.
- Foucault, M. (1997c). What is Enlightenment? Teoksessa J. D. Faubion (toim.) *Ethics. Subjectivity and Truth. Essential Works of Foucault 1954-1984*. Volume Tree. New York: The New Press, 303–319.
- Foucault, M. (1997d). On The Genealogy of Ethics: An overview of Work in Progress. Teoksessa J. D. Faubion (eds.) *Ethics. Subjectivity and Truth. Essential Works of Foucault 1954-1984*. Volume Tree. New York: The New Press, 253–280.
- Foucault, M. (1998a). Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto. Nautintojen käyttö. Huoli itsestä. Helsinki : Gaudeamus.
- Foucault, M. (1998b). Nietzsche, Genealogia, Historia. Teoksessa *Foucault/Nietzsche*. Tutkijaliitto: Helsinki, 63–107.
- Foucault, M. (1998c). A Preface to Transgression. Teoksessa J. D. Fabion (toim.) *Aesthetics. Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*. Volume 2. ed. by J. D. Fabion. London: Penguin Books, 69–87.
- Foucault, M. (1998d). This is Not a Pipe. Teoksessa J. D. Fabion (toim.) *Aesthetics. Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*. Volume 2. London: Penguin Books, 187–203.
- Foucault, M. (1998e). A Swimmer Between Two Worlds. Teoksessa J. D. Fabion (toim.) *Aesthetics. Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*. Volume 2. London: Penguin Books, 171–174.
- Foucault, M. (1998f). Different Spaces. Teoksessa J. D. Fabion (toim.) *Aesthetics. Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*. Volume 2. London: Penguin Books, 175–185.

- Foucault, M. (2000a). Governmentality. Teoksessa J. D. Faubion (toim.) *Power. Essential Works of Foucault 1954-1984*. Volume Tree. New York: The New Press, 201–222.
- Foucault, M. (2000b). Subject and Power. Teoksessa J. D. Faubion (toim.) *Power. Essential Works of Foucault 1954-1984*. Volume Tree. New York: The New Press, 326–348.
- Foucault, M. (2000c). "Omnes et Singulatim": Towards a Critique of Political Reason. Teoksessa J. D. Faubion (toim.) *Power. Essential Works of Foucault 1954-1984*. Volume Tree. New York: The New Press, 298–325.
- Foucault, M. (2000d). Interview with Michel Foucault. Teoksessa J. D. Faubion (toim.) *Power. Essential Works of Foucault 1954-1984*. Volume Tree. New York: The New Press,
- Foucault, M. (2005a). Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Foucault, M. (2005b). Tiedon arkeologia. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. (2005c). The Hermeneutics of the Subject. Lectures at the College de France 1981–1982. Arnold I. Davidson (toim.). New York: Picador.
- Freire, P. (1998). Pedagogy of the Heart. New York: Continuum.
- Freire, P. (1970/2000). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.
- Freire, P. (2005). Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- From, E. (1970). Rakastamisen vaikea taito. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions Induced Through Loving Kindness Meditation Build Consequential Personal Resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045–1062.
- Gallagher, K. (2001). Drama Education in the Lives of Girls. Imagining Possibilities. Toronto: University of Toronto Press.
- Geertz, C. (1973). The Interpretation of cultures. Selected Essays by Clifford Geertz. USA: Basic Books.
- Gewirtz, S. & Ball, S. J. (2000). From 'Welfarism' to 'New Managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21 (3), 253–268.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Gillies, D. (2008). Cropped images: 'good' schools in UK policy discourse 1997-2007. *A paper presentend at ECER 2008 conference*. ECER. September 10-12, 2008. Gothenburg, Sweden.
- Gillies, D. (2009). Quality and equality: the mask of discursive conflation in education policy texts. *Journal of Education Policy*, 23, (6), 685–699.
- Goffman, E. (1971). Arkielämän roolit. Porvoo: WSOY.

- Goffman, E. (2004). Performances. Belief in the part one is playing. Teoksessa H. Bial (toim.) *The Performance Studies Reader*. London; Routledge, 59–63.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2010). Comparative and Cross-Cultural Ethnography. Teoksessa J. Kauko, K. Kynkäänniemi and R. Rinne (toim.) *Restructuring the Truth of Schooling – Essay on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education*. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association, 113–129.
- Gordon, T. (2008). Feministinen materialismi. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 18–34.
- Gordon, T., Holland, J. ja Lahelma, E. (2000). *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Great Britain: MacMillan Press LTD.
- Guttorm, H. (2014). Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta (ja käsityön sukupuolisopimuksesta). Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 252.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., Ozga, J., Rinne, R., Segerholm, C. & Simola, H. (2011). National policy brokering and the construction of European educational space in England, Sweden, Finland and Scotland, In J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & Simola, H. (toim.) *Fabricating Quality in Education*. London & New York: Routledge, 47–65.
- Gray, J. Croxford, L. Strombaek Pedersen, C., Rinne, R., Silmäri-Salo, S., Simola, H. & Mäkinen-Streng, M. (2011). Teachers' perceptions of quality assurance and evaluation. In J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & Simola, H. (toim.) *Fabricating Quality in Education*. London & New York: Routledge, 127–149.
- Gronow, A. (2011). From Habits to Social Structures. Pragmatism and Contemporary Social Theory. Studies in Sociology: Symbols, Theory and Society. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gronow, J. Purhonen, S. ja Rahkonen, K. (2009). Social Differentiation of Musical Literary Taste Patterns in Finland. *Research on Finnish Society*, 2(1), 39–49.
- Hakala, K. (2007). Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus ja (tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Hakala, K. & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, T. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (2009). *Valokuwan terapeutinen voima*. Helsinki: Kustannus Oy Duodesim.

- Hammersley, M. (2003). Recent Radical Criticism of Interview Studies: any implications for the sociology of education? *British Journal of Sociology of Education* 24 (1), 119–126.
- Hammersley, M. (2006). ‘Ethnography: problems and prospects’, *Ethnography and Education*, 1 (1), 3–14.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. New York; Routhledge.
- Hannus, S. (2006). Laadun arviointi ja uusi hallinnan tapa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Hannus, S. (2007a). Monikerroksinen uusi hallinnan tapa alakouluissa. *Kasvatus* 38, 2007 (5), 400–416.
- Hannus, S. (2007b). Koulupudokkuuden mekanismit ja nuorisotyön keinot. *Nuorisotyö* 3, 2007.
- Hannus, S. (2009). Rationaalinen rekonstruktio Foucault’n ja Bourdieun ajattelusta kehitettäessä metodologiaa valtamekanismien vaikutusten tutkimukseen. Papari Kasvatustieteen päivillä 26.-27.11.2009. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hannus, S. (2011). Etnografía de la escuela en escuelas localizadas en áreas socio-económicamente diversas y política de selección de escuela en Finlandia. School ethnography in schools located socio-economically diverse areas and school choice policy in Finland. A paper for round table conference. 28. April 2011. The Catholic University of Chile. Santiago de Chile.
- Hannus, S. (2013a). Performoiden purkaen hierarkioita. Kohti taiteen ja tiedon yhteisyyttä. Tanssi- ja monitaiteellinen väitöskirjan löydöksiä tulkitseva esitys. Hollo-instituutin symposium 9. –11.10.2013. Taide ja tieto. Aistisuuden merkityksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Hannus, S. (2013b). Unraveling Hierarchy in Chilean Schools. Videoinstallatio ja esitys. Justice through Education - ESC XV -seminaari 16.5.2013. Helsingin yliopisto: Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Minerva.
- Hannus, S. & Simola, H. (2010). The Effects of Power Mechanisms in Education. Bringing Foucault and Bourdieu Together. *Power and Education* 2 (1), 1–17.
- Hannus, S., Kauko, J., Kynkäänniemi, H, Pitkänen, H., Simola, M., Varjo, J. and Väättäinen, E. (2010). A Dream Well Planned: Discursive Space and Social Positions in Finnish Comprehensive Education Quality Assurance. In J. Kauko, R. Rinne and Kynkäänniemi, H. (eds.) *Restructuring the Truth of Schooling – in the Sociology and Politics of Education. A Festschrift for Hannu Simola*. Jyväskylä: Finnish Education Research Association, 246–273.
- Hannula, M., Suoranta, J., & Vadén T. (2005). *Artistic Research –theories, methods and practices*. Helsinki: Academy of Fine Arts.

- Harding, J & Pribham E. D. (2002). The power of feeling. Locating emotions in culture. *European Journal of Cultural Studies*, 5 (4), 407–426.
- Hari, R. (2007). Ihmisaivojen peilautumisjärjestelmät. *Duodecim*, 123 (13), 1565–73.
- Harker, R. (2000). Bourdieu – Education and Reproduction. Teoksessa S. Ball (toim.) *Sociology of Education*. Major Themes. Vol 2. London: Routledge/Falmer, 831–854.
- Haugaard, M. (2008). Power and habitus. *Journal of Power*, 1 (2), 189–206.
- Haywood Rolling, Jr J. (2009). Invisibility and In/di/visibility: the Relevance of Art Education in Curriculum Theorizing. *Power & Education*, 1 (1), 94–110.
- Heikkilä, R. (2008). Bättre folk, batter smak? Suomen ruotsalaisten itse-identifikaatio haastatteluaineiston valossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 73(5), 494–507.
- Heikkilä, R. & Kahma, N. (2008). Defining legitimate taste in Finland: Does mother tongue matter? *Research on Finnish Society*, 1, 29–42.
- Heiskala, R. (1998). *Society as Semiosis. Neostructuralist theory of culture and society*. University of Helsinki: Department of Sociology.
- Heiskala, R. (2000). *Toiminta, tapa ja rakenne*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskala, R. (2001). Theorizing power: Weber, Parsons, Foucault and neostructuralism. *Social Science Information*, 40 (2), 241–264.
- Helne, T. (2002). Syrjäytymisen yhteiskunta. Stakes, Tutkimuksia 123.
- Henry, M., Lingard, Bob., Rizvi F. ja Taylor, S. (2001). The OECD, Globalisation and Education policy. Amsterdam - London - New York - Oxford - Paris - Shannon - Tokyo: Pergamon.
- Herrera, L. M. (2007). Equity, Equality and Equivalence – A contribution in Search for Conceptual Definitions and a Comparative Methodology. *Revista Española de Educación Comparada*, 23, 319–340.
- Hirjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holland, J. Gordon, T. & Lahelma, E. (2007). Temporal, spatial and embodied relations in the teacher's day at school. *Ethnography and Education*, 2(2), 221–237.
- Hollingworth S, & Archer, L. (2010). Urban Schools as Urban Places: School Reputation, Children's Identities and Engagement with Education in London. *Urban Studies*, 47(3), 584–603.
- Holmberg, N. (2005). Zen, mindfulness ja vaeltava mieli. Kognitiivisen psykoterapian verkkolehti, 2 (2), 72–93.

- Holmber, N. & Kähkönen, S. (2007). Hyväksymisestä muutokseen – dialektinen käyttäytymisterapia epävakaaan persoonallisuuden hoidossa. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 123(5), 551–558.
- Honkasalo, V. (2012). Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Nuorisotutkimusseura julkaisuja 109.
- Hotinen, J.-P. (2003). Draaman analyysistä ihmettelevään ja performatiiviseen lukemiseen – pari skeemaa uudesta dramaturgiasta. Teoksessa H. Reitala and T. Heinonen (toim.) *Dramaturgioita*. Helsinki: Palmenia-Kustannus, 201–221.
- Hughson, J. (2008). Ethnography and ‘physical culture’. *Ethnography*, 9(4), 421–428.
- Huhmarniemi, R. (2001). Dialogi ja ihmiseksi kasvun ajatus transmodernin maailmankuvan ilmentäjänä. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari ja J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin*, 471–500.
- Huttunen, R. (2006). Radikaali kasvatusta ja epäoikeudenmukaisuus. *Kasvatus* 37(1), 26–33.
- Hämäläinen, S. (2007). The Meaning of Bodily Knowledge in a Creative Dance-Making Process. Teoksessa Leena Rouhianen (toim.) *Ways of Knowing in Dance and Art*. Helsinki: Theatre Academy, 56–78.
- Hyvönen, L. (2007). The Ways of Knowing and the School Reality. Teoksessa L. Rouhianen (toim.) *Ways of Knowing in Dance and Art*. Helsinki: Theatre Academy.
- Ihanus, H. (1995). Toinen. Kirjoituksia psyykestä, halusta ja taiteesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Isopahkala-Bouret, U. (2005). Joy and Struggle for Renewal. A Narrative Inquiry into Expertise in Work Transitions. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.
- Jakku-Sihvonen, R. (2009). Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa K. Nyssölä ja K. Jakku-Sihvonen (toim.) *Alueellisen vaihtelu koulutuksessa. Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta*. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.
- Joas, H. (2008). The Era of Contingency. *Sociologia*, 45(3), 203–212.
- Johnson, H. (2005). Counteracting performativity in schools: the case of laughter as qualitative and counteracting indicator. *International Journal of Children’s Spirituality*, 10 (1), 81–96.
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, E. (2010). Affektiivinen työ ja sukupuoli. *Kulttuurintutkimus* 27(2), 44–49.

- Junkkari, T. (2001). Julkiset palvelut ja koulujen markkinoinnin säännöt. Helsinki: Kauppakaari Lakimiesliiton kustannus.
- Järvinen, T & Jahnukainen, M. (2008). Koulutus, Polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta ja S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva Nuoruus?* Helsinki: Nuorisoasiainneuvottelukunta, julkaisuja 38. Sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus, STAKES, 140–149.
- Kahma, N. (2011). Yhteiskuntaluokka ja maku. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:8.
- Kahma, N. (2012). Sport and social class: The case of Finland. *International review for the Sociology of Sport*, 47(1), 113–130.
- Kaipio, K. & Murto, K. (1988). Toimiva yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Kalalahti, M. (2011). Koululaisten sosiaaliset hierarkiat ja koulumyönteisyys. *Sociologia*, 48(3), 221–237.
- Kalalahti, M. (2012). Perhetaustan vaikutus tyttöjen ja poikien koulunkäyntiin. *Kasvatus*, 43(4), 375–390.
- Kalalahti, M. ja Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6 (1), 39–55.
- Kallo, J. (2009). OECD education policy: a comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education. Kasvatustieteellisen seuran julkaisuja.
- Kankkunen, T. (2004). tytöt, pojat ja 'erojen leikki'. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkiasusarja A 52.
- Kankkunen, T. (2007). Monimediaisuuden äärellä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E Lahelma ja T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Lähtokohtana koulutuksen tutkimus. Helsinki: Vastapaino, 177–205.
- Kakkuri-Knuutila, M.-L. (toim.) (1999). Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantola, A. (2002). Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä. Helsingin yliopisto. Viestinnän laitoksen julkaisuja 6.
- Kantola, A. (2008). The Affective Rule: Theorizing Authority in Contemporary Capitalism. Paper presented at *Power – Forms, Dynamics and Consequences* conference, Tampere, September 22-24, 2008.
- Kantola, A. (2009). The rise of charismatic authority styles in corporate capitalism. *Journal of Power*, 2 (3), 423–440.
- Kantola, A. & Seech, H. (2010). Dissemination of management into politics: Michael Porter and the political uses of management consulting. *Management Learning*, 42(1), 1–23.



- Karimäki, R., Norppa, L. ja Nyman, H. (2012). Tanssien läpi lukkarin. Tanssi-  
kasvatuksen menetelmäopas perusopetukseen. Vantaan kaupunki: Tai-  
kalamppu.
- Karisto, A. & Montén, S. (1996). Lukioon vai ei. Tutkimus alueellisista eroista  
helsinkiläisten lukion käynnissä ja lukiolakkautusten vaikutuksista. Hel-  
sinki: Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1996:6.
- Karisto, A. ja Montén, S. (1997). Jakomäestä Kulosaareen. Pedagogisen eetoksen  
ja lukionkäynnin aluevaihtelut Helsingissä. *Sosiologia* 34(2), 99–112.
- Karvonen, S. ja Rahkonen, O. (2002). Kouluvastaisuuden alueelliset erot Helsin-  
gissä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 67 (4), 324–332.
- Kauko, J. (2011). Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa. Helsingin yli-  
opisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteen tutkimuksia 239.
- Kauppila, H. (2007). Becoming an Active Agent in Dance and Through Dancing.  
A Teacher's Approach. Teoksessa L. Rouhiainen (toim.) *Ways of Know-  
ing in Dance and Art*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 133–143.
- Kauppinen, E. ja Sintonen, S. (2006). Musiikista kaikille avoin kenttä. *Kasvatus*  
37(1), 79–84.
- Kauppinen, T. M. (2005). Asuinalueen, perheen ja koulun vaikutus nuorten kou-  
lutusuriin. The Neighbourhood, Family and School Effects on the Educa-  
tion Carriers of Adolescents. *Nuorisotutkimus*, 23 (1), 56–60.
- Kelhä, M. (2008). Äitiys, luokka ja ikä. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskun-  
taluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 82–100.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1998). Hyvä itsetunto. Porvoo: Wsoy.
- Koivunen, H. (1998). Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa M. Bardy  
(toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Helsinki: STAKES, 201–219.
- Koivusalo, M. (2005). Ajattelun hajautunut aineellisuus. *Tiede & edistys*, 31 (1),  
355–379.
- Kortteinen, M., Vaattovaara, M. & Alasuutari, P. (2005). Eliitin eriytyminen  
pääkaupunkiseudulla. *Yhteiskuntapolitiikka*, 70(5), 475–487.
- Koskela, H. (2009). Pelkokierre – pelon politiikka, turvamarkkinat ja kamppailu  
kaupunkitilassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Koski, L. ja Nummenmaa A. R. (1995). Kilpailu kouludiskurssissa. *Kasvatus* 26  
(4), 340–348.
- Kosunen, S. (2012). ”Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti” –  
keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. *Kasvatus*, 43(1), 7–  
19.
- Kosunen, S. (2014) Reputation and Parental Logics of Action in Local School  
choice Space in Finland. *Journal of Education Policy* 29(4), 443–466.
- Kosunen, S. (2016). Families and the social space of schools in urban Finland.  
University of Helsinki. Studies in Educacional Sciences 267.

- Kosunen, S. & Carrasco, A. (2014). Parental Preferences in School Choice: Comparing Reputational Hierarchies of Schools in Chile and Finland. *Compare*.
- Koyama, J. P. (2006). Approaching and Attending College: Anthropological and Ethnographic Accounts. *Teachers College Record*, 109 (10), 2301–2323.
- Koyama, J. (2010). *Making Failure Pay. For-Profit Tutoring, High-Stakes Testing and Public Schools*. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Koyama, J. P. (2011a). Principals, Power, and Policy: Enacting ‘Supplemental Educational Services’ (SES). *Anthropology and Education Quarterly*, 42(1), 20–36.
- Koyama, J. P. (2011b). *Educational Anthropology*. <http://educationalanthropology.org/tulostettu> 6.10.2011.
- Kusch, M. (1986). *Ymmärtämisen haaste*. Prometeus-sarja. Oulu: Pohjoinen.
- Kusch, M. (1993). *Tiedon kentät ja kerrostumat – Michel Foucaultin tieteen tutkimuksen lähtökohdat*. Oulu: Kustannus Pohjoinen.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, London, New Delhi; SAGE Publications.
- Kännö, P., Laamanen, A., Stenvall, K. & Säilä, E. (2003). *Opetustoimen laadun-arviointiperusteet*. Helsinki; Kuntaliitto.
- Käyhkö, M. (2006). Siivoojaksi oppimassa: etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Lahelma, E. (2004). Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa E. Vitikka (toim.) *Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset*. Opetushallitus, Moniste 8/2004, 54–67.
- Lahelma, E. (2005). School Grades and Other Resources: The ”Failing Boys” Discourse Revited. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 13(2), 78–89.
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics* 31, 329–355.
- Laine, S. (2012). Young Actors in Transnational Agoras. Multi-Sited Ethnography of Cosmopolitan Micropolitical Orientations. Finnish Youth Research Society, publications 121. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Lappalainen, S. (2004). They Say it’s a Cultural Matter: gender and ethnicity at preschool. *European Educational Research Journal*, 3(3), 642–657.
- Lappalainen, S. (2006). Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 206.
- Lappalainen, S. (2007a). Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtokohtana koulutuksen tutkimus*. Helsinki: Vastapaino, 9–14.

- Lehtinen, A.-R. & Vuorisalo, M. (2007). Lasten sosiaalinen pääoma – mittaamisen kokemuksia ja haasteita. Teoksessa L. Alanen, V.-M. Salminen & M. Siisiäinen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät*. Jyväskylä; Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 211–247.
- Liimakka, S. Re-embodied. (2013). Young women, the body quest and agency in the culture of apperiances. Helsingin yliopisto: Publications of the Department of Social Research 2013:1.
- Lindqvist, M. (1989). Pidot peilialissa. Helsinki: Kirjapaja.
- Lipman, P. (2002). Making the Global City, Making Inequality: The Political Economy and Cultural Politics of Chicago School Policy. *American Educational Research Journal*, 39 (2), 379–419.
- Lipman, P. (2009). Paradoxes of teaching in neo-liberal times. education ‘reform’ in Chicago. Teoksessa S. Gewirtz, P. Mahony, I Hextall & A. Cribb (toim.) *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London; Routledge, 67–78.
- Loman, S. & Sossin, K. M. (2009). Applying the Kesternberg Movement Profile in Dance/Movement Therapy: an Introduction. Teoksessa S. Chaiklin & H. Wengrower (toim.) *The Art and Science of Dance/Movement Theory. Life is Dance*. New York: Routledge, 237–264.
- Loukola, O. (2003). Suullinen tiedonanto. Etiikan kurssi. Luento 1. Käytännöllisen filosofian laitos. Helsingin yliopisto.
- Marques, I. (2007). I See a Kaleidoscope Dancing: Understanding, Criticizing and Recreating the World Around Us. Teoksessa L. Rouhiainen (toim.) *Ways of Knowing in Dance and Art*. Helsinki: Theatre Academy, 144–158.
- Martin, R. (2011). Between Intervention and Utopia: Dance Politics. In *Emerging Bodies. The Performance of Worldmaking*. Teoksessa G Klein & S. Noeth (toim.) *Dance and Choreography*. New Brunswick: Transaction Publishers, 29–48.
- Mears, A. (2008). Discipline of the catwalk: Gender, power and uncertainty in fashion modeling. *Ethnography*, 9 (4), 429–456.
- Merleau-Ponty, M. (2006). Silmä ja mieli. Helsinki: Taide.
- Metso, T. (2004). Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- McKensie, J., Wee, C.J.W-L. and Rom, H. (2012). Introduction: Contesting Performance in an Age of Globalization. Teoksessa J. McKensie, C.J.W-L. Wee, & H. Rom (toim.) *Contesting Performance. Global Sites of Research*. New York: Palgrave MacMillan, 1–22.
- McNay, L. (1994). Foucault. A Critical Introduction. Cambridge: Polity Press.
- McNay, L. (2008). Against Recognition. Cambridge: Polity Press.

- Mietola, R. (2007). Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E Lahelma ja T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtokohtana koulutuksen tutkimus*. Helsinki: Vastapaino, 151–176.
- Miller-Kahn, L & Lee Smith, M. (2011). School Choice Policies in the Political Spectacles. *Education Policy Analyses*, 9 (50), 1–41.
- Moon, B. L. (2010). Art-Based Group Therapy. Theory and Practice. Springfield, Illinois: Charles Thomas Publisher, Ltd.
- Mäkelä, K. (2002). Syömisen rakenne ja kulttuurinen vaihtelu. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Mälkki, K. (2011). Theorizing the Nature of Reflection. University of Helsinki. Institute of Behavioral Sciences. Studies in Educational Sciences 238.
- Neave, G. (1988). On the cultivation on Quality, Efficiency and Enterprise: an overview on recent trends in higher education in Western Europe, 1986–1988. *European Journal of Education* 29 (2), 7–23.
- Newton, J. (2002). Views from Below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education* 8 (1), 39–61.
- Niukko, S. (2006). OECD in the Eyes of Finnish education Policy Makers. Teoksessa J. Kallo ja R. Rinne (toim.) *Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenges*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja, 299–333.
- Noble, G & Watkins, M. (2003). So, how did Bourdieu learn to play tennis? Habitus, consciousness and habituation. *Cultural Studies*, 17(3/4), 520–538.
- Noddings, N. (2005). The Challenge to Care. An Alternative Approach to Education. New York: Teachers College Records.
- Niukko, S. (2006). OECD in Eyes of Finnish Education Policy Makers. Teoksessa J. Kallo ja R. Rinne (toim.) *Suprenational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 24, 299–333.
- Oksanen, J. (2005). Foucault on Freedom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oksanen, R. (2003). Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 88.
- Opetushallitus (1998). Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Oravakangas, A. (2005). Mitä on koulun tuloksellisuus? Chydenius-instituutti. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005.

- Ozga, J. & Lingard B. (2007). Globalization, Education Policy and Politics. Teoksessa B. Lingard & J. Ozga (toim.) *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ozga, J. (2008). Teacher Professionalism, QAE and Performativity: issues for debate. ECER Symposium paper Göteborg 2008. Symposium: Fabricating Quality in European Education: Teacher Professionalism, Quality Assurance Regimes and Performance: a comparative study, held in Göteborg, 10th-12th September 2008.
- Ozga, J., Dahler-Larsen P. & Segerholm, C. (2012). Europe in translation. In J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & H. Simola (toim.) *Fabricating Quality in Education*. London: Routledge, 76–82.
- Palmu, T. (1999). Kosketuspintoja sukupuoleen: Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Palmu, T. (2003). Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtokohtana koulutuksen tutkimus*. Helsinki: Vastapaino, 137–150.
- Perryman, J. (2006). Panoptic Performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21 (2), 147–161.
- Pillow, W. S. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *Qualitative Studies in Education*, 16 (2), 175–196.
- Pink, S. (2007). Doing Visual Ethnography: images, media and representation in research. London: SAGE Publications Ltd. Sage Research Methods Online.
- Pink, S. (2009). Doing Sensory Ethnography. London: SAGE Publications Ltd. Sage Research Methods Online.
- Pink, S. (2011). Visualizing Ethnography. Methods and Media [online]. Available from: [http://www.lboro.ac.uk/departments/ss/visualising\\_ethnography/](http://www.lboro.ac.uk/departments/ss/visualising_ethnography/)
- Poikolainen, J. (2002). Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.
- Poikolainen, J. (2012a). A Case Study of Parents' School Choice Strategies in a Finnish Urban Context. *European Educational Research Journal*, 11(1), 127–144.
- Poikolainen, J. & Silmäri-Salo, S. (2015). Contrasting Choice Policies and Parental Choice in Finnish Case Cities. Teoksessa Contrasting Dynamics in

- Ducation Politics of Extramural School Choice in Chile and Finland. Sep-  
pänen, P., Crrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Com-  
parative and International Education: A Diversity of Voices. Rotterdam:  
Sense Publishers, 225-244.
- Popeau, F., Francois, J-C. and Couratier, E. (2007). Making the right move: how  
families are using transfers to adapt to socio-spatial differentiation of  
schools in the greater Paris region. *Journal of Education Policy*, 22 (1),  
31-47.
- Purhonen, S., Rahkonen, K. ja Roos, J.P. (2006). Johdanto. Bourdieun sosiolo-  
gian merkitys ja ominaislaatu. Teoksessa J.P. Purhonen & J.P. Roos  
(toim.) *Bourdieu ja minä*. Tampere: Vastapaino, 7-53.
- Power, M. (1999). The Audit Society. Rituals of Verification. Oxford: Oxford Uni-  
versity Press.
- Power, M. (2003). Evaluating the audit Explosion. *Law & Policy* 25 (3), 185-  
202.
- Pyhtilä, M. (2005). Kansainväliset situationistit –spektaakkelin kritiikki. Vantaa:  
Kirjapaino Dark Oy.
- Rahkonen, K. (2008). Bourdieu in Finland. An Account of Bourdieu's Influence  
on Finnish *Sociologica*, 2(2), 1-15.
- Rainio, A. P. (2010). Lionhearts of the playfield. An ethnographic case study of  
development of agency in play pedagogy. University of Helsinki. Insti-  
tute of Behavioral Sciences. Studies in Educational Sciences 233.
- Rajander, S. (2010). School and choice. An ethnography of a primary school with  
bilingual classes. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association,  
2010.
- Rawolle, S. and Lingard, R. (2010). The mediatization of the knowledge-based  
economy: an Australian field-based account. *Communications: The Eu-  
ropean Journal of Communication Research*, 35 (3), 269-286.
- Rawolle, S. (2010a). Practice chains of production and consumption: mediatized  
practices across social fields, *Discourse: studies in the cultural politics  
of education*, 31 (1), 121-135.
- Rawolle, S. (2010b). Understanding the mediatization of educational policy as  
practice, *Critical studies in education*, 51 (1), 21-39.
- Rawolle, S. & Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bourdieu and research-  
ing education policy. *Journal of Education Policy*, 23 (6), 729-741.
- Raveaud, M. & van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: middle class  
parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal  
of Education Policy*, 22(1), 107-124.
- Reay, D. (1998a). Cultural Reproduction: Mothers' Involvement in Their Chil-  
dren's Primary Schooling. Teoksessa M. David ja J. Grenfelt (toim.)  
*Bourdieu and Education. Acts of Practical Theory*. London: Falmer  
Press, 55-71.

- Reay, D. (1998b). 'Always Knowing' and 'Never Being Sure': familiar and institutional habituses in higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13 (4), 519–529.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *The Sociological Review*, 48(4), 568–585.
- Reay, D. (2004a). Gendering Bourdieu's concept of capital, women and social class. Teoksessa L. Adkins & B. Skeggs (toim.) *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell Publishing, 57–74.
- Reay, D. (2004b). 'It's all becoming habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
- Reay, D. (2007). 'Unruly Places': Inner-city Comprehensives, Middle-class Imaginaries and Working-class Children. *Urban Studies*, 44 (7), 1191–1201.
- Reay, D. & Lucey, H. (2000). "I don't really like it here but I don't want to be anywhere else": Children and inner city council estates. *Antipode*, 32(4), 410–428.
- Reay, D. & Lucey, H. (2004). Stigmatized Choices: social class, social exclusion and secondary school markets in the inner city. *Pedagogy, Culture & Society*, 12 (1), 35–51.
- Reason, M & Reynolds, D. (2010). Kinesthesia, Empathy, and Related Pleasures: An Inquiry into Audience Experiences of Watching Dance. *Dance Research Journal*, 42 (2), 49–75.
- Reitala, H. & Heinonen, T. (2003a). Dramaturgioita. Näkökulmia draamateorian, dramaturgian ja draama-analyysin ongelmiin. Helsinki: Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Palmenia-kustannus.
- Reitala, H & Heinonen, T. (2003b). Dramatisoitua todellisuutta. Teoksessa H. Reitala and T. Heinonen (toim.) *Dramaturgioita*. Helsinki: Palmenia-Kustannus, 9–74.
- Richardson, L. & Elisabeth Adams St. Pierre (2005). A Method of Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications, 959–978.
- Rinne, R. (2001). Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa, A. Jauhiainen, R. Rinne ja J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Painosalama Oy, 91–137.
- Rinne, R. (2006). Like a Model Pupil? Globalisation, Finnish Educational Policies and Pressure from Subnational Organizations. Teoksessa J. Kallo ja R. Rinne (toim.) *Supranational Regimes and National Education Policies. Encountering Challenge*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 24, 183–215.

- Rinne, R. Kallo, J. ja Hokka, S. (2004). Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 35 (1), 34–54.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. (2003). Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä 1800- ja 1900-luvuilla. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rinne, R., Kivirauma, J. ja Lehtinen, E. (2009). Johdatus kasvatustieteisiin. WSOYpro Oy.
- Rinne, R. Kivirauma, J. ja Simola, H. (2002a). Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Education Policy* 17 (6), 643–658.
- Rinne, R. Simola, H. Mäkinen-Streng, M. Silmäri-Salo, S & Varjo, J. (2011). Hyvä, paha vai merkityksetön? Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien silmin. Jyväskylä: Finnish Education Research Association.
- Risner, D. (2007). Rehearsing Masculinity: Challenging the ‘boy code’ in dance education. *Research in Dance Education*, 8 (2), 139–153.
- Ritter, N. (1989). Art as Spectacle. Images of the Entertainer since Romanticism. Columbia: University of Missouri Press.
- Rooms, H. (2012). The Impact of Impact. Performing Artistic Research in the Ruins of University. 28.2.2013 CARPA Collegium. Helsinki: Theatre Academy.
- Roberts, B. (2011). Interpreting Photographic Portraits: Autobiography, Time Perspectives, and Two School Photographs. *FQS*, 12 (2), Art. 25.
- Rokem, F. (2003). Dramaturginen analyysi: Mitä Gertrud ja Polonius tekevät ennen kun Hamlet saapuu? Teoksessa H. Reitala and T. Heinonen (toim.) *Dramaturgioita*. Helsinki: Palmenia-Kustannus, 105–130.
- Rose, G. (2005). Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials. London: SAGE Publications.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rose, N. (2000). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge, United Kingdom: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Rose, N. & Miller, P. (2008). Governing the Present. Administering Economic, Social and Personal Life. Cambridge: Polity Press.
- Roskin Berger, M. (2009). Foreword. Teoksessa S. Chaiklin & H. Wengrower (toim.) *The Art of Science of Dance/Movement Therapy. Life is Dance*. New York: Routledge, xv–xviii.
- Rouhiainen, L. (2003). Living Transformative Lives. Finnish Freelance Dance Artist Brought into Dialog with Merleau Ponty’s Phenomenology. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.



- Ruby, J. (1996). Visual Anthropology. Teoksessa David Levinson and Melvin Ember (toim.) *Encyclopedia of Cultural Anthropology*. New York: Henry Holt and Company, 1345–1351.
- Ruby, J. (2005). The Last 20 years of Visual Anthropology – a critical review. *Visual Studies*, 20, 161–170.
- Räty, H. Snellman, L. Kontio, M. & Kähkönen, H. (1997). Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. *Kasvatus* 28 (5), 429–438.
- Ruuskanen, P. (2007). Sosiaalisella pääomalla selittäminen. Teoksessa L. Alanen, V.-M. Salminen & M. Siisiäinen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät*. Jyväskylä; Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–37.
- Ryoo, J. J., Crawford, J., Moreno, D. & McLaren, P. (2009). Critical Spiritual Pedagogy: reclaiming humanity through a pedagogy of integrity, community and love. *Power and Education* 1 (1), 132–145.
- Salo, U.M. (1999). Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Salo, U.-M. (2007). Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtokohtana koulutuksen tutkimus*. Helsinki: Vastapaino, 227–246.
- Saranson, S. B. (1999). Teaching as a Performing Art. New York: Teachers College, Columbia University.
- Sava, I. (1998). Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atheena Kustannus, 103–121.
- Sava, I. (2004). Koulu taidetarinoiden paikkana. Teoksessa Sava & V. Vesanen-Laukkanen (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41–58.
- Sava, I. (2007). Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Savolainen, M. (2008). Maailman ihanin tyttö. Helsinki: Blink Entertainment Ltd.
- Savolainen, M. (2009). Voimauttava valokuva. Teoksessa U. Halkola, L. Mannermaa, T. Koffert & L. Koulu (toim.) *Valokuvan terapeuttinen voima*. Helsinki: Kustannus Oy Duodesim.
- Savonen, H. (2005). Profiloituminen –paluu rinnakkaiskoulujärjestelmään? Syitä Helsingin yläasteiden suosituimmuuden vaihteluihin. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto: Opettajienkoulutuslaitos.
- Schechner, R. (1983). Between Theatre and Anthropology. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Schechner, R. (2004). Performance studies: the broad spectrum approach. Teoksessa H. Bial (toim.) *The Performance Studies Reader*. New York; Routledge, 7–9.
- Schechner, R. (2013). *Performance Studies: An Introduction*. Third Edition. London & New York: Routledge.
- Shapiro, M. (2013). Suullinen tiedonanto. Vierailuluento: Development Studies Public Talk: Prof. Michael J. Shapiro: The Method of Dramatization: War Crimes, Justice, and the Archives. Kehityksmaatutkimus, politiikan ja talouden tutkimuksen laitos. Unioninkatu 36. 22.5.2013.
- Scott, J., Savage, M. ja Devine, F. (2005). *Rethinking Class: Cultures, Identities and Lifestyles*. Palgrave MacMillan.
- Segerholm, C. (2003). Researching Evaluation in National (State) Politics and Administration. A Critical Approach. *The American Journal of Evaluation*, 24(3), 353–372.
- Segerholm, C. (2001). National Evaluations as Governing Instruments: How do they Govern. *Evaluation*, 7 (4), 427–438.
- Seppä, A. (2012). Kuvien tulkinta. Menetelmäopas kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin tulkitsijalle. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppänen, J. (2001). Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Nuorisotutkimuksen julkaisuverkosto. Julkaisuja 17. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, P. (2006). Kouluvallintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskoulunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Turku: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Seppänen, P., Rinne R. & Sairanen, V. (2012a). Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet. oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77 (1), 16–33.
- Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. (2012b). Yläkouluvallinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema – Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43 (3), 226–243.
- Shilling, C. (2004). Physical capital and situated action: a new direction for corporeal sociology. *British Journal for Sociology of Education*, 25 (4), 473–487.
- Silvennoinen, H. (2002). Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Simola, H. (1995). Paljon Vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. (1997). Ulos sulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3:1997.

- Simola, H. (2001). Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus*, 32(3), 290–297.
- Simola, H. (2002a). ”It’s progress but...” Finnish theachers talk about their changing work. Teoksessa K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen ja H. Simola (toim.) *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*. University of Oslo. Institute of Educational Research. Report No. 3 2002, 49–70.
- Simola, H. (2002b). Erinomaisuuden eetoksesta kohti riittävän hyvän koulun politiikkaa. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen ja R. Rautama (toim.) *Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta*. Helsinki: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry., 214–233.
- Simola, H. (2004). Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä yhteiskunta-historiallisesta kasvatuksesta*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 115–138.
- Simola, H. (2005a). Koulukohtaiset oppimistulokset ja julkisuus. *Yhteiskunta-politiikka*, 70(2), 179–187.
- Simola, H. (2005b). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455–470.
- Simola, H. (2006a). Kuusi teesiä laadun varmistuksesta. *Tieteessä tapahtuu* 23 (3), 44–49.
- Simola, H. (2006b). Researching the political effects of the quality assurance and evaluation (QAE) in education – Reflections on some comparative issues in sociology and the politics of education in audit society. Luento Comparative Educational Society in Europe vuosittaisessa konferenssissa 3. heinäkuuta 2006. Granada, Espanja.
- Simola H. (2009). Trans-national technologies, national techniques and local mechanisms in Finnish university governance: a journey through the layers. *Nordic Educational Research*, 29(1), 6–17.
- Simola, H. ja Hakala, K. (2001). Finland School Professionals Talk About Educational Change. Teoksessa S. Lindbland & T. Popkewitz (toim.) *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion*. A report from the EGSIE project, Uppsala reports on education 37 november 2001. Department of Education. Uppsala University, 103–132.
- Simola, H. Heikkinen, S. and Silvonen, J. (1998). A Catalog of Possibilities: Foucaudian History of Truth and Education Research. Teoksessa T. S. Popkewitz and M. Brennan (toim.) *Foucault’s Challenge. Discourse*,

- Knowledge and Power in Education*. New York and London: Teachers College, Columbia University, 64–90.
- Simola, H., Ozga, J., Segerholm, C., Varjo, J. & Andersen, V.N. (2011). Governing by Numbers. Teoksessa J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & H. Simola (toim.) *Fabricating Quality in Education*. London: Routledge, 96–106.
- Simola, H. & Rinne, R. (2008). Researching the political effects of quality assurance and evaluation (QAE) in education – Reflections on some comparative issues in sociology and the politics of education in the audit society, in M. A. Pereyra (toim.) *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 171–183.
- Simola, H., Rinne, R. ja Kivirauma, J. (2001). Shifting Responsibilities, Inconvenient Clients and Double-bound Teachers – the Appearance of a new governance and system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland? Teoksessa S. Lindbländ ja T. Popkewitz (toim.) *Educational governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reason of power*. A report from the EGSIE project. Uppsala reports on education 39 november 2001. Department of Education. Uppsala University, 59–103.
- Simola, H., Rinne, R. ja Kivirauma, J. (2002). Abdication of the Education State or Just Shifting Responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (3), 247–264.
- Simola, H. ja Rinne, R. (2010). Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä. *Kasvatus*, 41(4), 316–330.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. (2010). Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskuluissa, *Hallinnon tutkimus*, 29 (4), 285–302.
- Simola, M. (2013). Ei pelkällä järjellä. Tunnekokemus yliopistoyhteisön hallinnan dynamiikkaan. *Tiedepolitiikka*, 1, 39–46.
- Sherman Heyl, B. (2001). Ethnographic Interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland ja L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications, 370–383.
- Skeggs, B. (1994). Situating the production of feminist ethnography. Teoksessa M. Maynard ja J. Parvis (toim.) *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. London: Taylor & Francis Ltd, 72–92.
- Skeggs, B. (1997). Formations of class and gender. Becoming respectable. London: Sage.

- Smyth, J. ja Dow, A. (1998). What's Wrong with Outcomes? Spotter planes, action plans, and steerage of the educational workplace. *British Journal of Sociology of Education* 19 (3), 291–303.
- Sobe, N. W. & Ortégón, N. (2009). Scopic Systems, Pipes, Models and Transfers in the Global Circulation of Educational Knowledge and Practices. Teoksessa T. Popkewitz and F. Rizvi (toim.) *Education and Globalism*. New York: NSSE/Teachers College Press, 49–66.
- Solasaari, U. (2003). Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatusfilosofiaa. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 187.
- Suomen permakulttuuriyhdistys (2018). (<http://www.permakulttuuri.fi/permakulttuuri.html>). Tulostettu 15.3.2018.
- Syrjäläinen, E. (1995). Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen ja S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Stich, A. (2011). The Color of the Ethno/Graphic. *Cultural Studies/ Critical Methodologies*, 11(1), 3–8.
- Stich, A., Cipollone, K., Nikischer, A., & Weis, L. (2012). Walking the Methodological Tightrope: Researcher Dilemmas Inside the Urban School District in Times of Public Disinvestment. *Qualitative Inquiry* XX(X), 1–12.
- Stich, A. E. & Colyar, J. (2013). Thinking relationally about studying ‘up’. *British Journal of Sociology*, 36(5), 729–741.
- Stinson, S. W. (1997). A Question of Fun: Adolescent Engagement in Dance Education. *Dance Research Journal*, 29(2), 49–69.
- Tarc A. M. (2013). ‘I just have to tell you’: pedagogical encounters into the emotional terrain of learning, *Pedagogy, Culture & Society*, 21 (3), 383–402.
- Tarr, J. (2008). Habit and conciouss control. Etnography and embodiment in Alexandertechnique. *Ethnography*, 9 (4), 477–497.
- Thomas, J. (1999). Script Analyses for Actors, Directors and Designers. Boston: Focal Press.
- Tomko, L. (1999). Dancing Class. Gender, Ethnicity and Social Divides in American Dance, 1890-1920. Bloomington: Indiana University Press.
- Thomson, P. (2005). Bringing Bourdieu to policy sociology: codification, misrecognition and exchange value in the UK context. *Journal of Education Policy*, 20 (6), 741–758.
- Thompson, P. (2008). Answering back to policy? Head teachers’ stress and the logics of sympatic interview. *Journal of Education Policy*, 23(6), 649–667.
- Thompson, S. (2006). The Political Theory of Recognition. A Critical Introduction. Cambridge: Polity Press.
- Thorne, B. (1993). Gender Play. Buckingham: Open University Press.

- Thorpe, H. (2009). Bourdieu, Feminism and Female Physical Culture: Gender Reflexivity and the Habitus-Field Complex. *Sociology of Sport Journal*, 26, 491–516.
- Tolonen, T. (1999). Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere; Vastapaino, 135–158.
- Tolonen, T. (2004). Vanhemmuuden puute ja heijastuminen nuorten sosiaaliin pääomaan. *Nuorisotutkimus*, 22(4), 17–34.
- Tolonen, T. (2008a). Yhteiskuntaluokka: menneisyyden dinosauruksen luiden kolinaa? Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 8–17.
- Tolonen, T. (2008b). Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen; Nuorten elämäntyyli ja luokkaerot. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 226–254.
- Troman, G., Jeffrey, B. & Raggl, A. (2007). Creativity and performativity policies in primary school cultures. *Journal of Education Policy*, 22(5), 549–572.
- Tuner, V. Turner E. (2004). Performing Ethnography. Teoksessa H. Bial (toim.) *The Performance Studies Reader*. Lontoo; Routledge, 265–279.
- Turpeinen, I. (2010). Corridor. Käytävä kulttuuriseen mosaiikkiin. *Nordic Journal of Dance*, 1 (1), 23–28.
- Tyack, D. ja Cuban L. (1995). *Tinkering towards utopia a century of public school reform*. London: Harvard University Press.
- van de Ven, A. H. (1989). Nothing Is Quite So Practical as a Good Theory. *The Academy of Management Review*, 14 (4), 486–489.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the Field: on writing ethnography*. Chigaco: University of Chicago Press.
- van Zanten, A. (2003). Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 107–121.
- van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Research Journal*, 4 (3), 155–169.
- van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare*, 39 (1), 85–98.
- Varjo, J. (2007). Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Varjo, J. ja Kalalahti, M. (2013). Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 49(4), 8–25.

- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. (2016). Arvioida ja hallita – Perään katsomista informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Jyväskylä: Kasvatustieteellisen seuran julkaisuja.
- Varto, J. (2001). Kauneuden Taito. Estetiikkaa taidekasvattajille. Juvenes Print-Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Varto, J. (2013). Kohti taiteellista ajattelemista. Tanssiopetus taidekasvatuksena. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70792374/varto.pdf?version=1&modificationDate=1348580282000>. tulostettu 11.6.2013.
- Wallis, M. & Shepherd. (2002). *Studying Plays*. New York: Oxford University Press.
- Waquant, L. (1992). Toward a Social Praxeology: The Structure and logic of Bourdieu's Sociology. Teoksessa P. Bourdieu and L. Waquant (toim.) *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: university of Chicago Press, 1–59.
- Weber, M. (1964/1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: The Free Press. Originally published in German 1922.
- Weber, M. (1968). On charisma and institution building. Chigaco and London: The University of Chicago Press.
- Vedung, E. (2003). Arviointialto ja sen liikkeelle panevat voimat. Helsinki: STAKES.
- Weick, K. L. (1989). Theory construction as Disciplined Imagination. *The Academy of management Review*, 14 (4), 516–531.
- Veintie, T. & Holm, G. (2010). The perception of knowledge and learning of Amazonian indigenous teacher education students. *Ethnography and Education*, 5(3), 325–343.
- Wells, A.S. & Crain R.L. (1992). Do Parents Choose School Quality or School Status? A Sociological Theory of Free Market Education. P.W. Cookson Jr (toim.) *The Choice Controversy*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Weng, L. Wang, G. (2009). Modeling golden section in plants. *Proggress in Natural Science*, 19 (2), 255–260.
- Whitty, G., Power, S. ja Halpin, D. (1998). *Devolution & Choice in Education. The School, the state and the market*. Australia: The Australian Council for Educational Research Limited.
- Willis, P. (1984). Koulun penkiltä palkkatyöhön. Tampere: Vastapaino.
- Winichakul, T. (1994). *Siam Mapped. A History of the Geo-Body of a Nation*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Elovainio, M., Linna, A., Pentti, J. ja Vahtera, J. (2007). Neighbourhood socioeconomic status, health and working conditions of school teachers. *Journal of Epidemial Community Healt*, 61, 326–330.
- Ylönen, M. (2003). Bodily Flashes of Dancing Women: Danse as a Method of Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 9(1), 554–568.

Susanna Hannus

Ylönen, M. (2004). Luova ja terapeutinen liike lasten kehityksen tukena. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 8. Jyväskylän yliopisto: Liikuntakasvatuksen laitos.

Ådahl, S. (2007). Good lives and hidden miseries. An Ethnography of Uncertainty in a Finnish Village. Research Reports no. 250. Department of Sociology.



## ***Liitteet***

### ***Liite 1. Laadullinen kysely opettajille***

Hei,

olen ollut koulussanne tutkijana lähes vuoden ajan havainnoimassa opettajien kokouksia. Tämä aika on ollut todella mielenkiintoista ja antoisaa. Olen saanut tieteellisesti todella merkittävää tutkimusaineistoa! Haluankin kiittää teitä kaikkia valtavasti siitä, että olen saanut olla teidän keskuudessanne, ja että olette ottaneet minut aina niin lämpimästi vastaan!

Väitöstutkimuksessani tutkin siis uusien hallintakäytäntöjen seuraamuksia yläkouluilla. Tarvitsisin vielä hieman lisätietoja ja pyytäisin sinua täyttämään lyhyen sähköisen lomakkeen, jossa kysyn työstäsi opettajan arjessa, vanhempien resursseista ja oppilaiden koulukulttuurista, joista en ole saanut vielä riittävästi tietoa.

Vastaukseksi on erittäin arvokas! Käsittelen kaikki lomakkeet ehdottoman luottamuksellisesti. Taustatietoja tarkastellaan vain yleisellä tasolla niin, ettei niiden pohjalta yksittäistä henkilöä voida tunnistaa. E-lomake-järjestelmään ei myöskään jää mitään tietoa koneen ip-osoitteesta tai muita tunnistetietoja.

Pyydän sinua vastaamaan 12. maaliskuuta mennessä.

Lämpimät kiitokset jo etukäteen vastauksestasi!

Terveisin tohtorikouluttettava Susanna Hannus

### **LOMAKE OPETTAJILLE**

#### **Taustatiedot**

Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?

Opiskelupaikka

Valmistumisvuosi

Missä kouluissa olet opettanut aikaisemmin ja kuinka kauan?

Susanna Hannus

Ikä

Sukupuoli

***Vastaa seuraaviin kysymyksiin lyhyesti, esimerkiksi muutamalla lauseella***

### **Opettajan työn arki**

1. Millaisia asioita opettajilla on työssään, joita ei huomioida tarpeeksi, joita haluaisit tuoda vahvemmin päättäjien tietoisuuteen?
2. Mikä on koulunne arjen toiminnassa keskeistä?

### **Oppilaiden vanhempien resurssit ja koulun toiminta**

3. Kunnan X-kunnan tilastojen mukaan peruspiiri, jossa koulunne sijaitsee, on matalan sosioekonomisen rakenteen aluetta. Sosioekonomisen rakenteen mittareiksi on nimetty tulotaso, työttömyysaste ja koulutustaso. Tilastojen mukaan esimerkiksi Y% asukkaista on pienituloisia ja työttömyysaste on alueella vähän vajaa Z%. Alue on yksi X-kunnan alueista, joilla pelkästään peruskoulutuksen saanutta väestöä on eniten. [Tässä raportissa korvattu kunnan ja käytetyn tilaston nimet X-merkinnöillä, kuinka myös tarkastat alueen sosioekonomista rakennetta kuvaavat prosenttiluvut poistettu anonymiteetin säilyttämisen vuoksi].

Miten tämä näkyy arjen työssä oppilaiden kanssa?

4a. Minkälaiseksi koet koulun oppilaiden vanhempien sosiaaliset resurssit tukea lapsensa koulun käyntiä (esim. sosiaaliset verkostot, ystäviltä tai ammatti-ihmisiltä saatu vanhemmuuden tuki, osallistuminen)?

4b. Minkälaiseksi koet oppilaiden vanhempien emotionaaliset resurssit tukea lapsen koulun käyntiä (emotionaalinen tuki, kokonaisvaltainen kasvun tuki)?

5. Minkälaisia harrastusmahdollisuuksia vanhemmat tukevat?

6. Miten alueen perheiden monietnisyys näkyy koulussa?

### **Oppilaiden koulukulttuuri**

7. Miten luonnehtisit oppilaiden koulukulttuuria (esimerkiksi mitä oppilaiden kouluarkeen kuuluu)?

8. Millaisia erilaisia oppilasryhmiä koulussanne on, joilla on omia kulttuureita esimerkiksi erilaisia arvottamistapoja ja tapoja viettää aikaa?

9. Minkälaisia asioita kohtaat työssäsi nuorten kanssa, jotka olisi tärkeää huomata opettajantyön arjen ymmärtämisen kannalta?

### **Monet kiitokset vaivannäöstä!**

#### **Yhteystiedot**

Susanna Hannus

***Liite 2 Valokuva-aineiston analyysitaulukko***

| <b>HIERARKIOI-<br/>DEN<br/>PURKAMISEN<br/>ALUE</b>               | <b>TEEMA</b>   | <b>Kuvien<br/>määrä</b> |
|--|--|-------------------------|
| VISUAALISUUS   | Koulun kuva  | 6                       |
|  | Kuvataide  | 12                      |
|  | Ruokakulttuuri ja -taide   | 34                      |
| PERFORMATIIVI-<br>SUUS   | Musiikki   | 13                      |
|  | Tanssi ja draama   | 2 ja 7 = 9              |
|  | Roolileikkipäivä   | 41                      |
| PEDAGOGINEN<br>ROHKEUS   | Kokeellinen elämyksellinen oppiminen (myös kuvia kemian laitteista)  | 28                      |
|  | Monimediaoppiminen   | 10                      |
|  | Opettaja nuoren oppimista tukemassa  | 4                       |
|  | Liike kaupunkitilassa  | 89 kuvaa                |
|  | Liikunta   | 24                      |
| TUNNEDYNA-<br>MIKKA  | Ilo kuvissa (leveä hymy tai nauru)   | 68 kuvaa                |
|  | Keskittyneisyys toimintaan/opiskeluun  | 100 kuvaa               |
|  | Solidaarisuus suhteessa vähemmistöryhmiin (nuorten kuvia koulun ulkopuolisten vähemmistöryhmien edustajien kanssa)               | 7 kuvaa                 |
|  | Kuvia eläimistä (luokiteltu tunnedynamiikan alle, koska monesti kuvateksteissä empaattisia ja välittämiseen liittyviä kuvauksia) | 15 kuvaa                |
| YKSITTÄISTEN<br>IHMISTEN TOIMI-<br>JUUS & SYMBOLI-<br>NEN PÄÄOMA | Yksittäisten tai pareittain tietyssä tehtävässä toimineiden oppilaiden tai opettajien kuvia                                      | 10 kuvaa                |
|  | Kuvat oppilaskunnasta ja tukioppilasryhmästä   | 5 kuvaa                 |
|  | Arvovaltaiset henkilöt/kuvat heidän kanssaan (luottamushenkilöt ja tunnetut taiteilijat)   | 3+4 kuvaa               |